مجلة جامعة الملك سعود، م١، العلوم التربوية (٢،١)، ص ص ١-٢٦٧ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الأول

العلوم التربوية (١، ٢)

١٤٠٩ هـ (١٩٨٩م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٢}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

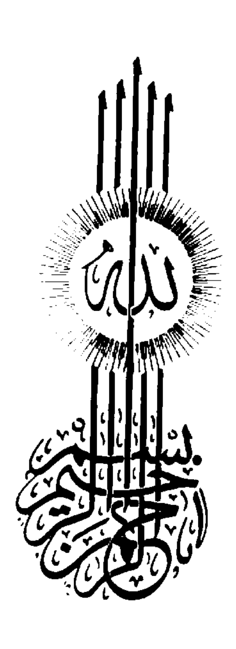
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١ ، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص١-٢٦٧ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)

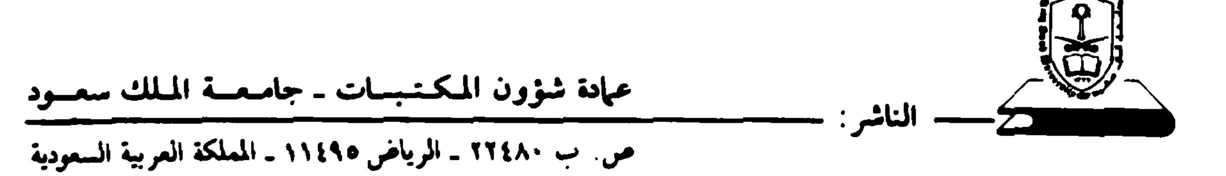
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الأول

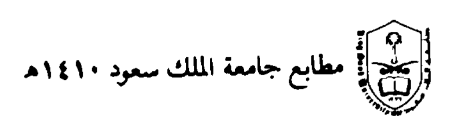
العلوم التربوية (١ ، ٢)

١٤٠٩هـ

(١٩٨٩م)


الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١، العلوم التربوية (١،٢)، ص ص١-٢٦٧ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)

المحتويات

القسم العربي

القسم الإنجليزي

افتتاحية

مع تأسيس أول جامعة حديثة في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٧٧هـ /١٩٥٧م وهي جامعة الملك سعود صدرت أول مجلة جامعية في المملكة هي **مجلة جامعة الملك سعود**. وكانت تصدر في عدد سنوي واحد يضم بحوثا لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين، وبعض المحاضرات التي كانت تلقى في مواسم الجامعة الثقافية. وكان حجم المجلة والمواد المنشورة فيها يتناسب وحجم الجامعة في سنواتها الأولى وهي في طور النشأة والتكون.

ثم حدث التطور الثاني في حياة مجلة الجامعة عندما اكتملت أكثر الكليات، وكثر عدد أعضاء هيئة التدريس، فكان أن استقلت بعض الكليات بمجلاتها، فصدرت أول مجلة علمية على هذا النمط سنة ١٣٩٠هـ /١٩٧٠م وهي **مجلة كلية الآداب**. وتبعتها كليات العلوم، والعلوم الإدارية (التجارة سابقا)، والزراعة، والهندسة، والتربية. واستمرت هذه الكليات تصدر مجلاتها مستقلة حتى عام ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م.

وبهذا العدد الذي بين يدي القارىء تدخل المجلات العلمية في جامعة الملك سعود مرحلة جديدة من التطور، فتعود مندمجة جميعها في مجلة واحدة تحت مسمى **مجلة جامعة الملك سعود** لتكون جسما واحدا متلاحما، ذا سياسة إدارية وتحريرية واحدة. ذلك أن كثرة البحوث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتنوع التخصصات العلمية فيها جعل من الضروري أن يكون التركيز على التخصص لا على مسمى الكليات. وهذا هو الذي ستنتهجه **مجلة جامعة الملك سعود** بإصدارها الجديد.

وغني عن الذكر أن **مجلة جامعة الملك سعود** بتخصصاتها العلمية المختلفة ستتبع السياسة العلمية التي اختطتها الجامعة منذ سنوات وهي نشر البحوث العلمية ذات القيمة العالية بناء على تحكيم سري يتم خارج هيئة التحرير.

إننـا إذ نبـدأ هذه الخطوة الجديدة فإننا نرجو أن يكتب لمجلتنا التوفيق لتكون إسهاما علميا يضيف جديدا إلى حقول المعرفة والعلم، كما تكون سفيرا علميا ينقل إلى الأوساط المتخصصة جزءًا من تجربة المملكة العربية السعودية في مجال العلم والفكر، وهو ما يعكس الاهتمام الكبير الذي توليه قيادة هذه البلاد لكل ما يرفع من شأن العلم والعلماء.

ولا يفوتنا في هذه العجالة أن نقدم الشكر لكل الذين عملوا في تحرير مجلات الجامعة السابقة والذين شاركوا في إعدادها وإخراجها.

واللّـــه ولـــي التوفيـــق..

أحمد بن محمد الضبيب

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٣ - ٢١ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية

عبدالرحمن أحمد محمد صائغ

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أصبحت قضية تطوير النظام التعليمي من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر. ولقد تمخض عن موجة الاهتمام بهذه القضية، ظهور كثير من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الكفاءة efficiency والإنتاجية productivity والمحاسبة الإدارية accountability وغيرها من المفاهيم التي شاع استعمالها وتطبيقها في كثير من دول العالم المتقدم. وبدهي أن تطبيق مثل هذه المفاهيم يسعى في المقام الأول إلى تحسين أداء النظام التعليمي، غير أن جميع هذه المفاهيم تظل محدودة الجدوى أو عديمة الفائدة بدون معرفة كافية عن مخرجات النظام التعليمي.

ولقد هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية نتعرف من خلالها على ماهية المخرجات التعليمية، وتصنيفاتها، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها.

كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات التعليمية وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي.

مقدمة

أصبحت قضية تطوير النظام التعليمي وتحسين مستواه وحسن استثماره من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر التي تشغل بال الكثير من التربويين والاقتصاديين على حد سواء. ولقد جاء هذا الاهتمام المتزايد بضرورة تطوير النظام التعليمي ورفع كفاءته وإنتاجيته نتيجة القناعة الكاملة لدور النظام التعليمي في إنجاح عملية التنمية الشاملة بشقيها الاقتصادي

والاجتماعي وتحقيق التقدم والرقي للأفراد والشعوب. كما أسهمت الظروف الاقتصادية التي تعيشها دول العالم في وقتنا الحاضر في ازدياد الإلحاح والمناداة بتطوير النظام التعليمي وترشيد إنفاقه لاسيما وأن القطاع التعليمي يمثل جزءا مهما من حجم النشاط الاقتصادي في كثير من دول العالم إن لم يكن جميعها.

ولقد تمخض عن موجة الاهتمام بقضية تطوير النظام التعليمي ظهور كثير من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الكفاءة والإنتاجية والمحاسبة الإدارية وغيرها من المفاهيم التي شاع استعمالها وتطبيقها في القطاعات التعليمية لكثير من دول العالم المتقدم بل هي آخذة طريقها فى الانتشار في بعض دول العالم النامي. وبدهى أن تطبيق مثل هذه المفاهيم الإدارية الحديثة يهدف أساسا إلى تطوير النظام التعليمي والحد من ظاهرة الهدر التعليمي التي تعاني منها دول العالم كافة على الرغم من اختلاف صور هذا الهدر وحجمه من بلد إلى آخر.

ويعد موضوع دراسة المخرجات التعليمية من أهم الموضوعات الجديرة بالدراسة نظرا لعلاقته الوثيقة واتصاله المباشر بكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة الرامية إلى تطوير النظام التعليمي وتحسينه أن «الكفاءة والإنتاجية فكرتان بينهما قرابة وثيقة، فالكفاءة تعرف بأنها الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات. أما الإنتاجية فهي مقدار الوحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات» [١، ص١]. ويتصل مفهوم المحاسبة الإدارية بالمفهومين السابقين حيث إنه يعني «الالتزام المسبق للوصول إلى مخرجات محددة تتوافق مع إمكانيات المدخلات المتاحة» [١، ص١].

إن العامل الرئيس المشترك بين هذه المفاهيم السابقة يكمن في أن صلاحية تطبيقها وفعاليتها تظل محدودة الجدوى والفائدة بدون معرفة كافية عن مخرجات النظام التعليمي. فالمخرجات التعليمية تشمل مجموعة الفوائد التي يتم أو يتوقع الحصول عليها من خلال تفاعل الموارد البشرية والمادية داخل النظام التعليمي [٢، ص١٠]. لذلك فإنها تمثل عنصرا أساسيا ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في أية محاولة جادة تهدف إلى تطوير نظام التعليم، إذ

أنـه لا يمكن التصـدي لعملية الاختيار بين الوسائل والبدائل means and alternatives الـتربوية الرامية إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي بشكل مبني على أساس علمي دون التعرف على أثر هذه البدائل والوسائل على موارد النظام التعليمي أو مدخلاته.

إن عملية تطوير النـظام التعليمي وإن اختلفت طرائقها وتعددت أساليبها نتيجة استخدام المفاهيم والتقنيات الإدارية المختلفة إلا أنها تتفق في كونها تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية المتاحة أو المدخلات التعليمية المتاحة للنظام التعليمي ومن ثم متابعة تفاعلها داخل هذا النظام حتى يتم تحويلها إلى نواتج products أو ما يفضل أن يطلق عليه بالمخرجات التعليمية. وهكذا فإن مسألة تطوير النظام التعليمي بشكل عام أو دراسة فعاليته وكفاءته بشكل خاص تظل لغزا غامضا ومسألة اجتهادية تعتمد على التوقعات أو التكهنات وذلك ما لم يتم التصدي لدراسة نواتج النظام التعليمي أو مخرجاته.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على ماهية المخرجات التعليمية وكيفية تصنيفها ومناقشة أهم المعايير اللازمة في قياسها أو تقويمها. ونظرا لحداثة الموضوع فإن الباحث سوف يعتمد أساسا على ما تيسر له من دراسات أجنبية متخصصة في هذا المجال يرمي من خلالها تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية.

أهمية الدراسة والدراسات العربية السابقة

ترجع أهمية البحث إلى أهمية المخرجات التعليمية نفسها حيث إنها تمثل ثمرة كل ما يبـذل من جهد ومال في التعليم بالإضافة إلى كونها مؤثرا مهما لمعرفة مدى كفاءة التعليم وبالتالي تحسينه عن طريق التغذية المرتدة من خلال المتابعة والتقويم.

إضـافة إلى ذلك فإن أهمية الدراسة تنبع من حداثة الموضوع وجدته في ميدان التربية وافتقـار المكتبـة العـربية إلى مثل هذا النوع من الدراسات الاقتصادية في مجال التربية. فالدراسات العربية السابقة ذات العلاقة بموضوع المخرجات التعليمية يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين:

النوع الأول: يشمل مجموعة الدراسات التي تطرقت إلى بعض عناصر المخرجات التعليمية ـ سواء بقصد أو بدون قصد ـ ويندرج تحت ذلك الكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي بحثت أو ناقشت بعض الموضوعات ذات الصلة بموضوع المخرجات التعليمية كدراسات العائد من التربية أو دور التعليم وإسهاماته في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أو الفوائد والآثار الناجمة من العملية التعليمية كالتحصيل المدرسي أو أثر التعليم على الاتجاه الديني والخلقي. ومن الدراسات العربية التي يمكن أن نوردها على سبيل المثال لا الحصر لهذا النوع ما يلي:

١ ـ دراسة عبدالله عبدالدائم لموضوع التربية والنمو الاقتصادي أو قياس عائدات التربية في كتابه *التخطيط التربوي* [٣، ص ص ٢٩٨-٣٣٧].

٢ ـ دراسة محمد لبيب النجيحي لموضوع دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية [٤، ص ص ٨٠-١١٧].

٣ ـ دراسة حامد عمار عن دور التربة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعائد الاقتصادي للتعليم [٥، ص ص ٤٨ ـ ٩٧].

٤ ـ دراسة مصطفى فهمي بعنوان «دور الجامعة في توجيه الشباب الجامعي للقيم الدينية» [٦].

ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الدراسات تطرق إلى بعض المكونات الأساسية للمخرجات التعليمية غير أنها تفتقر إلى شمولية النظرة في معالجة الموضوع الذي نحن بصدده. وهذا لا يعيبها حيث إن مثل هذه الدراسات كانت تهدف إلى دراسة بعض عناصر المخرجات التعليمية من منظور جزئي ينطلق من اهتمامات الدارسين لبعض نواحي النظام التعليمي ويتفق مع خلفياتهم العلمية سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية. بمعنى آخر أن الكثير من الدراسات السابقة لم تهدف أساسا إلى دراسة المخرجات التعليمية في ضوء رؤية شاملة مستندة على مفهوم واضح لها.

أمـا النـوع الثـاني: فيشمل الدراسات العربية التي تحدثت عن مفهوم المخرجات التعليمية ــ وليست عناصره أو مكوناته ــ فهي قليلة ونادرة ولم توف هذا الموضوع حقه، بل إن معـظمهـا اكتفى بإشـارات عابـرة عنـه وذلـك في سياق الحديث عن بعض المفاهيم الاقتصادية في ميدان التربية مثل كفاءة التعليم أو إنتاجيته. ومن الدراسات التي يمكن أن نوردها على سبيل المثال لا الحصر لهذا النوع ما يلي:

١ ـ دراسـة محمد منير مرسى عن موضوع تحليل النظم في كتابه *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها* [٧، ص ص ١٨٣-١٨٤].

٢ ـ دراسة غانم العبيدي عن الكلفة والكفاءة في كتابه *اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم: الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق* [٨، ص ص ٤٦-٤٨].

٣ ـ دراسة محمد منير مرسى وعبدالغني النوري عن الكفاءة الإنتاجية في التعليم في كتابهما *تخطيط التعليم واقتصادياته* [٩، ص ص ٢٢١-٢٣١].

٤ ـ دراسـة محمـد أحمد الغنام بعنوان «المدرسة المنتجة: رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع» والتي تطرق فيها إلى عائد التعليم أو مردوده. وصنف العوائد التعليمية إلى استهلاكية ورأسمالية واجتماعية وفردية [١٠]. ولعل هذه الدراسة هي أقرب الدراسات صلة بموضوع الدراسة الحالية وإن لم تكن تهدف لتناول مفهوم المخرجات التعليمية بشكل مباشر وبطريقة شاملة.

ومن خلال استعراضنا لبعض نماذج الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع هذه الـدراسـة تتضـح لنا أهمية تقديم رؤية شاملة لمفهوم المخرجات التعليمية وحاجة المكتبة العربية في مجال التربية لهذا الموضوع الحيوي.

ماهية المخرجات التعليمية

إن المقولة الشائعة بأن المؤسسات التعليمية هي مصانع الرجال أو البشر تصدق إلى

حد كبير في وصف الوظيفة الإنتاجية production function للمؤسسات التعليمية. فالتربية كصناعة تعنى بتوظيف المدخلات التعليمية بمختلف أنواعها ــ سواء كانت بشرية كالطلاب والمدرسين والمدراء والموجهين، أو مادية كالمباني والملاعب والمعامل أو شبه مادية كالمقررات والمناهج أو طرق التدرس أو الوسائل التعليمية ــ ومن ثم العمل على تحويلها إلى مخرجات تعليمية. إن المؤسسات التعليمية من خلال وظائفها الثلاث وهي التدريس والبحث وخدمة المجتمع تسعى إلى تحويل الموارد المتاحة لها إلى الإنتاج الرئيس chief product للعملية التعليمية ألا وهو التعلم learning. ويقصد بالتعلم عملية إحداث تغيرات في الجانب المعرفي أو الجانب الصفاتي أو الخلقي والجانب السلوكي للأفراد المنتمين إلى هذه المؤسسات. وبدهي بأن إحداث التغيرات على مستوى الأفراد سيعمل ــ في المدى الطويل ــ على إيجاد تغيرات اجتماعية أو ثقافية على مستوى المجتمع التي بدورها قد تؤثر في الأفراد وهكذا دواليك [٢، ص ص١٢-١٤].

مما سبق يتضح بأن مخرجات التعليم أو نتاجه بشكل خاص والعملية الإنتاجية في صناعة التربية بشكل عام تختلف بشكل جوهري عن غيرها من الصناعات الأخرى ويمكن ذكر أوجه الاختلاف فيما يلي:

١ ـ معظم الصناعات تقوم بتحويل مواردها أو مدخلاتها إلى نتاج ملموس tangible product بينما تقوم صناعة التربية بتحويل معظم مواردها أو مدخلاتها إلى نتاج غير ملموس intangible product.

٢ ـ تتميز مخرجات التعليم عن غيرها بأن عمرها الإنتاجي يلازم الفرد طوال حياته ولا يقتصر على فترة زمنية محددة كالعمر الإنتاجي للأبنية والأجهزة وغيرها. ليس ذلك فحسب بل إن فائدة النتاج التعليمي لا تقتصر على الفرد نفسه بل تتعداها إلى المجتمع وقد يبقى أثرها على عدة أجيال متعاقبة.

٣ ـ إن نتاج العملية التعليمية لا تظهر آثاره بشكل فوري بل إنه يحتاج إلى حقبة زمنية أطول من غيره في مختلف الصناعات الأخرى.

خلاصة القول فإن ما يقصد بالمخرجات التعليمية هو التعلم، ذلك النتاج الرئيس الذي يتميز بأنه غير ملموس وغير مادي لا تظهر آثاره بشكل فوري غير أنه يلازم الفرد طوال حياته ويظل أثره في المجتمع لعدة أجيال متعاقبة [١١، ص ص ٥٣-٥٤].

تصنيف المخرجات التعليمية

لعل من المناسب أن نشير في بداية التصدي لمسألة تصنيف المخرجات التعليمية بأنها ليست يسيرة إن لم تكن بالغة الصعوبة وذلك نظرا لأن مكونات المخرجات التعليمية أو عناصرها يمكن تصنيفها بأكثر من طريقة وفي آن واحد. وبالرغم من غياب الحدود الفاصلة بين التصنيفات المختلفة للمخرجات التعليمية إلا أن ذلك لا يعني استحالة تصنيفها. وعلى هذا الأساس فإن هناك ـ على الأقل ـ أربع طرق لتصنيف المخرجات التعليمية نعرضها فيما يلي:

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لنوعية الإفادة منها

تتفق الصناعات على مختلف أنواعها بأنه يمكن تقسيم نتاجها من البضائع أو الخدمات إلى نوعين رئيسين: النوع الأول ويسمى بالخدمات أو البضائع الاستهلاكية con-sumption goods وتندرج تحت لوائه مجموعة السلع والبضائع التي يفاد منها إبان استهلاكها ولفترة واحدة من الزمن. أما النوع الثاني ويطلق عليه البضائع أو الخدمات الاستثمارية ويشمل ذلك النوع من الخدمات أو البضائع التي يتوقع الإفادة منها في المستقبل. ويقع بين هذين النوعين السابقي الذكر نوع آخر يمكن أن يطلق عليه بين البين in between حيث إنه استهلاكي واستثماري في آن واحد. وبدهي أن مثل هذا النوع من البضائع أو الخدمات يجمع بين الإفادة والاستمتاع الآني من جهة والإفادة والاستمتاع المستقبلي من جهة أخرى. إن المخرجات التعليمية خير ما يمثل هذا النوع المتوسط أو بين البين، فالعملية التعليمية تفرز بعض عناصر الإفادة والاستمتاع أثناء فترة الدراسة وهذا يمثل الجانب الاستهلاكي من نتاجها، بينما تشمل الإفادة والاستمتاع بعد التخرج الجانب الاستثماري لنتاجها. وهكذا فالطالب أثناء دراسته يستمتع بإشباع ميوله وهواياته من خلال ممارسة النشاطات والفعاليات الصفية واللاصفية كما أنه يكتسب في الوقت نفسه المعارف والمهارات اللازمة والتي يمكن الإفادة منها بعد تخرجه [١٢، ص ص ١٢٥-١٢٦].

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لنوعية المستفيد منها

يمكن تقسيم الخدمات أو البضائع التي ينتجها أي نظام اقتصادي لمجتمع ما، وذلك حسب نوعية المستفيد منها إلى قمسين رئيسين: القسم الأول: ويطلق عليه الخدمات أو البضائع الخاصة private goods. ويتميز هذا النوع بإمكانية تطبيق قاعدة العزل أو الحصر عليه exclusion principle ، وبالتالي فإنه يمكن حصر فوائده على الفرد المستهلك. أما القسم الآخر فيطلق عليه الخدمات أو البضائع العامة public goods or services ، ويتميز هذا النوع بظاهرة الاستهلاك الجماعي collective consumption وبالتالي فإنه لا تنحصر فوائده على الفرد المستهلك وحده. إن الخدمات الدفاعية defensive services هي خير مثال على هذا النوع الثاني حيث إنه في حالة التصدي لأي غزو خارجي على مجتمع ما، فإن الخدمات الدفاعية في هذا المجتمع ستشمل أفراد المجتمع كافة دون التفريق بين فرد وآخر [١٣، ص ص ٢٢-٤٤].

وتمثل الخدمات التعليمية بشكل عام والمخرجات التعليمية على وجه الخصوص أحد الأمثلة الواضحة للخدمات أو البضائع التي تجمع فوائد كلا النوعين السابقين. فالمخرجات التعليمية التي تخص الفرد المستفيد نفسه، وهي عبارة عن ما يطرأ من تغيرات في الجوانب العلمية والشخصية والسلوكية للطالب تمثل النوع الأول من الفوائد. بيد أن هذه الفوائد لا تنحصر على الفرد المستفيد نفسه بل تتعدى ذلك إلى أسرته وبيئته المجاورة وقد تمتد لتشمل المجتمع كله. وهذا يمثل النوع الثاني من الفوائد. فالطالب الذي أنهى دراسته الجامعية في مجال الطب أو الهندسة أو غيرهما لا تنحصر فوائد تعليمه على نفسه وإنما تتعدى ذلك لتشمل الأسرة المحيطة به والمجتمع الذي ينتمي إليه. إن خاصية التأثير الشمولي الخارجي external effect لفوائد التربية ومخرجاتها قد يأخذ بعدا يتعدى الحدود المكانية الضيقة، فالفوائد الناجمة عن الاختراعات والاكتشافات أو البحوث العلمية التي ما هي إلا ثمرة من ثمرات نتاج العملية التعليمية غالبا ما تشمل فوائدها المحيط الدولي بأسره. ولا يقف تأثير الفوائد أو المخرجات التعليمية عند تكسير الحواجز المكانية بل يتعداه إلى التأثير عبر الأزمنة المتعاقبة. مثال ذلك، فإن الفوائد التعليمية التي حصل عليها الآباء قد تؤثر في الجانب الكمي والكيفي للفوائد التعليمية التي سوف يجنيها الأبناء [١٤، ص ص ١٧-١٩].

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لمدى إمكانية إخضاعها للقياس النقدي

أشرنا فيما سبق إلى أن نتاج النظام الاقتصادي من بضائع وخدمات لأي مجتمع يمكن تقسيمه إلى نوعين وهما الخاص والعام. ونظرا لأن البضائع والخدمات الخاصة يمكن تطبيق قاعدة العزل أو الحصر عليها بكفاءة، فإنه من الممكن إخضاعها لنظام الأسعار pricing system الذي يتناسب معه القياس النقدي monetary measurment. على العكس من ذلك، فإن البضـائع والخدمات العامة لا يمكن حصر فوائدها جميعا على الفرد المستهلك وحده حيث يغلب عليها ظاهرة الاستهلاك الجماعي أو التأثير الشمولي أو كلاهما معا. لذلك، فإن قاعدة العزل أو الحصر لا يمكن أو يتعذر تطبيقها بكفاءة في مثل هذه الأحوال، الأمر الذي يفضل فيه بأن لا تخضع جميع أو بعض فوائد هذا النوع من الخدمات أو البضائع لنظام الأسعار وبالتالي فإنه يصعب تطبيق معايير القياس النقدي عليها بشكل شامل.

وبدهي بأن المخرجات التعليمية يمكن تطبيق معايير القياس النقدي على بعض من فوائدها دون الآخر حيث إنها تشتمل على فوائد الخدمات والبضائع بنوعيها الخاص والعام كما ذكرنا آنفا. فالطالب الذي يكتسب المهارات والمعلومات اللازمة التي تؤهله ليكون طبيبا أو مهندسا أو غيره فإنه يحصل لقاء مزاولته لتخصصه المهني على عوائد نقدية monetary benefits من السهل قياسها. غير أن هذا الطالب أثناء دراسته أو بعد تخرجه قد يكتسب بعض الصفات المرغوبة التي تعينه على التعامل مع الآخرين وبعض العادات الاقتصادية المفيدة له كالتوفير وترشيد الاستهلاك والنزعة إلى الاستثمار والمفاضلة في شراء السلع والخدمات على أساس الجودة والسعر المناسب، إلا أن مثل هذه الفوائد وغيرها أو دور الطالب في نقلها إلى أسرته وبيئته المجاورة والتي تسمى بالفوائد غير النقدية non-monetary benefits قد يصعب قياسها بشكل مادي [١٤، ص ص ١٧-١٩].

ويؤكـد كوهن Cohen [١٢، ص ٣١] أهمية هذين النـوعـين من الفوائد وضرورة أخذها بعين الاعتبار في عملية اتخاذ القرار التربوي بقوله: «إن الاهتمام بالفوائد الاقتصادية بشقيها النقدي وغير النقدي لا ينكر ما للاعتبارات غير الاقتصادية من أهمية وعلاقة في التأثير على القرار الإداري التربوي، بل إن غرضنا الأساسي هو الإشارة إلى أن إهمال الفوائد الاقتصادية في مجال السياسات التعليمية خطأ فادح يجب تفاديه.»

تصنيف المخرجات التعليمية إلى اقتصادية وغير اقتصادية

فيما سبق عرضنا إلى تصنيف المخرجات التعليمية بشكل ثنائي : فهي إما استهلاكية أو استثمارية، وهي إما فردية خاصة أو اجتماعية عامة، وهي إما نقدية أو غير نقدية. وإذا جاز لنا أن نطلق على جميع هذه التصنيفات الفوائد الاقتصادية economic benefits فإن هناك الكثير من الفوائد غير الاقتصادية non-economic benefits التي لا تقل شأنا عنها كما أنه يجب عدم إغفالها في أية محاولة شاملة ترمي إلى تقويم المخرجات التعليمية. إن الكثير من التغيرات التي تطرأ على الفرد في الجوانب الأخلاقية والسلوكية تندرج تحت لواء الفوائد غير الاقتصادية وهي بذلك تشكل وزنا كبيرا ـ إن لم يكن الوزن الأكبر ـ لمكونات المخرجات التعليمية وعناصرها. والجدير بالذكر أن الكثير من هذه الفوائد يصعب قياسها لاتصالها المباشر بالفرد نفسه. ولا عجب في ذلك الأمر فالتربية من أكثر الأمور اتصالا بالإنسان بل إن هدفها الأول هوالارتقاء بالكائن الحي وغرضها النهائي هو رفاهية المجتمع وسعادة الجنس البشري.

ويتعرض شولتز Schultz إلى هذه المسألة مؤكدا أهمية كلا هذين النوعين من الفوائد السابقة الذكر بقوله بأن «ليس جميع الاستثمارات في رأس المال البشري موجهة للدخل المستقبلي فقط. بل إن بعضها موجه لرفاهية الإنسان وسعادته بشكل لا يظهر في دخول الأفراد واستثماراتهم الناجمة عن التعليم، إن هذا النوع من الفوائد يصعب تحديده وقياسه ومع ذلك فهو من الأهمية بمكان لدرجة أنه يستحق منا الكثير من التمحيص والتدقيق [١٥، ص ٧٩].

تصنيف المخرجات التعليمية حسب ملاءمتها لطرق وأساليب البحث أو التقويم العلمي

بغض النظر عن كون المخرجات التعليمية تشمل فوائد اقتصادية أو غير اقتصادية فإن تصنيفها تبعا لملاءمتها لمنهجية البحث أو التقويم العلمي يملي تقسيمها إلى نوعين رئيسين: النوع الأول وهو المخرجات التعليمية الكمية وهي التي يمكن إخضاعها للقياس الكمي، سواء أكانت طريقة القياس المتبعة نقدية أم غيرها من الطرق والأساليب الكمية المختلفة. أما النوع الآخر فهو المخرجات التعليمية الكيفية والتي لا يمكن إخضاعها للقياس الكمي بل تستخدم في دراستها طرق التقويم الكيفي وتأتي في مقدمتها طريقة النقد

الموضوعي objective criticism أو طريقة الحكم الحدسي intuitive judgement وغيرها من الطرق الأخرى المبنية أساسا على المنطق والاستقراء والاستنتاج والخبرة. إن الكثير من نتاج التعلم المتعلق بتنمية الجوانب الأخلاقية والسلوكية للفرد والمتصل بالقيم كالحب والكراهية والجمال والشرف وغيرها لا يمكن إخضاعها أو دراستها بالطرق الكمية. لذلك فإنه من العبث إخضاع جميع المخرجات التعليمية لطرق القياس النقدي بشكل خاص والقياس الكمي بشكل عام. ويؤكد هذا الاتجاه «بون» Bowen بقوله «إن من الغباء حقا أن نفترض بأن جميع المخرجات التعليمية يمكن وصفها كميًا وأنه يمكننا الاستغناء عن النقد الموضوعي أو الحكم الحدسي. نحن في مجالات الإدارة التربوية وتخطيطها مرغمون على مزاولتهما» [١، ص ٢].

المعايير الأساسية في قياس المخرجات التعليمية

على الرغم من أهمية قياس المخرجات التعليمية في رسم السياسات والقرارات الإدارية المتعلقة بتطوير أداء المؤسسات التعليمية إلا أن الكثير من المؤسسات التعليمية لأرقى دول العالم تقدما تعرف القليل عن مخرجاتها، وبالتالي فإنها تجهل كثيرا عن تأثير طرق أو وسائل التربية المختلفة في تحقيق النتائج المتوقعة أو الأهداف المتوخاة من النظام التعليمي على مختلف مستوياته وأنواعه. ويؤكد ذلك بون بقوله: «إن الكثير من المعاهد التربوية لا تعرف إلا النزر اليسير عن مخرجاتها كما أنها لاتعرف شيئا يذكر عن أثر الطرق والأساليب التربوية المختلفة المطبقة فيها على هذه المخرجات» [١، ص ٣].

إن الندرة في دراسة المخرجات التعليمية على الرغم من أهميتها يعكس حقيقة صعوبة قياسها التي أسفرت عن تباين وجهات النظر لدى المهتمين من الاقتصاديين والتربويين في كيفية تقويمها. فهناك فريق من الاقتصاديين أو التربويين يرى بأن تقويم المخرجات التعليمية تقويما متكاملا يكاد أن يكون أمرا مستحيلا، لذلك فإن البعض منهم يكتفي بتقويم الجوانب النقدية من المخرجات التعليمية دون الالتفات إلى غيرها من المخرجات التي لا يمكن إخضاعها للقياس الكمي. أما البعض الآخر فيرى أن العملية التربوية أسمى من أن تخضع مخرجاتها التعليمية لعملية القياس النقدي ، لذلك فإنهم يستخدمون طرقا كمية وكيفية مختلفة في تقويم فوائد التربية غير النقدية. أما الفريق الآخر من التربويين

والاقتصاديين فإنه يرى أن تقويم المخرجات التعليمية تقويما شاملا يمكن أن يوصف بأنه عملية تعترضها الكثير من الصعوبات بيد أنه ليست أمرا مستحيلا. لذلك فإنهم يميلون إلى الإفادة من جميع الطرائق والأساليب الكمية الممكن استخدامها في مجال تقويم المخرجات التعليمية مع عدم التردد في استعمال وسائل التقويم الكيفي في قياس الجوانب التي يتعذر قياسها كميًا.[١]

إن وجهة النظر الشاملة في معالجة المخرجات التعليمية تبدو أنها الأفضل شريطة أن تتوافر فيها بعض المعايير الأساسية التي نذكرها فيما يلي:

ضرورة الأخذ بمبدأ الكلية

إذا سلمنا بصحة المقولة بأن النتاج الرئيس للعملية التعليمية هو التعلم الذي يعمل على إحداث تغيرات في الجانب المعرفي والخلقي والسلوكي للأفراد، فإن ضرورة الأخذ بمبدأ الكلية في تقويم التنمية الإنسانية بجوانبها الثلاثة الآنفة الذكر يصبح مطلبا أساسيا ذا أهمية بالغة. إن الكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي تهدف إلى دراسة التغيرات التي تطرأ على الطلاب المنتمين إلى مختلف المؤسسات التعليمية تركز على دراسة بعض المتغيرات أو تنفرد بدراسة واحدة منها دون النظر إلى المتغيرات الأخرى المكونة لجوانب التنمية الإنسانية [٢، ص ٢٨]. فعلى سبيل المثال هناك الدراسات التي تركز على الجانب التحصيلي أو بعض فروعه كالرياضيات أو اللغة العربية، أو دراسة الاتجاه الخلقي أو الديني أو السياسي، أو دراسة تكوين العادات الصحية السليمة أو المهارات المهنية اللازمة أو الممارسات الاقتصادية الصحيحة وغيرها، إن جميع هذه الدراسات تكون العناصر الأساسية لدراسة المخرجات التعليمية، غير أن عملية التصدي لتقويم المخرجات التعليمية تحتاج إلى جمع هذه الدراسات الجزئية في قالب شامل يمكن النظر من خلاله إلى التغيرات التي طرأت على جميع جوانب التنمية الإنسانية لدى طلاب المؤسسات التعليمية. ولعل هذه العملية أشبه ما تكون بجمع أجزاء متناثرة لفسيفساء كي يمكن التعرف على شكلها ومضمونها.

---

(١) يمثل الفريق الأول بعض الاقتصاديين مثل H.J. Shaffer وجون فيزي John Vaizey ؛ أما الفريق الآخر فيمثله بعض الاقتصاديين مثل شولتز T.W. Schultz وبون H.R. Bowen .

كما أن الأخذ بمبدأ الكلية يشمل النظر في التغيرات المعرفية والخلقية والسلوكية التي طرأت على الطالب الواحد بدلا من النظر في التغيرات التي طرأت على مجموعة طلاب المؤسسة التعليمية وذلك بواسطة استخدام بعض المقاييس الإحصائية كالمعدل وغيره. إن دراسة التغيرات لجوانب التنمية الإنسانية بشكل جماعي تلغي مبدأ الكلية للفرد الواحد whole person. فالتغيرات التي تطرأ على الفرد الواحد نتيجة تفاعله داخل النظام التعليمي تختلف من فرد إلى آخر كما تختلف نوعية هذا التغير ومستواه سلبا وإيجابا في المتغيرات المتعددة من جوانب التنمية الإنسانية. وهكذا فإن عدم مراعاة مبدأ الكلية الفردية أو بمعنى آخر فإن استخدام المقاييس الإحصائية المعتمدة على حساب معدل مجموعة الطلاب قد يقودنا إلى نتيجة خاطئة أو نتيجة تختلف كثيرا عن تأثير العملية التعليمية على كل فرد على حدة [١، ص ص ٦-٧].

وعلى هذا الأساس فإن تحقيق مبدأ الكلية في دراسة المخرجات التعليمية يقضي بأن يؤخذ في عين الاعتبار التغيرات التي تطرأ على الفرد الواحد ثم التغيرات التي تطرأ على جميع جوانب التنمية الإنسانية، وألا ينحصر الاهتمام فقط على دراسة معدلات التغيرات التي تطرأ على مجموع الطلاب الدارسين أثناء تفاعلهم داخل النظام التعليمي أو بعد تخرجهم.

عدم الخلط بين مخرجات التعليم ومدخلاته

تعد مسألة الخلط بين مخرجات التعليم ومدخلاته من أكثر الأخطاء شيوعا في كثير من الدراسات التي تتناول تقويم جوانب العملية التعليمية. إن الكثير من الدراسات المتعلقة بالنظام التعليمي وإنتاجيته تعتمد على استخدام مجموعة من المؤشرات كنسبة الطلاب إلى المدرس الواحد، أو كلفة الطالب الواحد، أو أعداد الكتب والمراجع التي تحتويها مكتبة المؤسسة التعليمية، أو نوعية وعدد الأجهزة والمختبرات والوسائل التعليمية المستخدمة وغيرها من المؤشرات التي لا ينكر أهميتها في عملية التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية [١، ص ٤]. وبالرغم من أن هذه المؤشرات لا غنى عنها في عقد الموازنة بين مدخلات التعليم ومخرجاته، حيث إنها تمثل جانب المدخلات التعليمية أو الموارد المتاحة والمستخدمة في العملية التعليمية، إلا أنها لا تمثل بأي حال من الأحوال نتاج التعليم أو مخرجاته. إن الاعتماد على مثل هذه المؤشرات في تقويم العملية التعليمية أو النظام التعليمي مبني على

اعتقـاد يفـترض بأن دراسـة وتحليل هذه المؤشرات والمتغيرات المتصلة بمدخلات النظام التعليمي يمكن أن تفسر لنـا نوعية المخرجات التعليمية، وهذا افتراض يفتقر إلى دليل علمي بل إن التفكير المنطقي لا يجزم حتمية هذه العلاقة المفترضة. فعلى سبيل المثال، فإن ارتفـاع كلفة الطالب الواحد ليس دليلا قاطعا على جودة المخرجات التعليمية حيث إنه يمكن أن يساء استخدام أو توزيع الموارد المتاحة للنظام التعليمي، كما أن انخفاض معدل الطلاب إلى كل مدرس ليس معيارا مؤكدا على ارتفاع نوعية النتاج التعليمي، حيث إن ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بكفاءة المدرس وكفايته في أداء مهمته من جهة، ويعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية الطلاب ومستوى ذكائهم ومدى قدرتهم على التحصيل العلمي من جهة أخرى. كما أن عدد الكتب والمراجع والدوريات في المؤسسة التعليمية أو حتى عدد زائري المكتبة من الطلاب أو عدد الاستعارات من الكتب والمراجع لا يعني الكثير، إذ أن ذلك يقترن بنوعية الطالب وجديته في التحصيل والاستفادة. إن جميع الأمثلة تؤكد بأن المحك الأساسي في تقويم العملية التعليمية هو معرفة التغير الذي حدث في الجانب المعرفي والخلقي والسلوكي للأفـراد نتيجة تفاعلهم داخل النظام التعليمي وأبعاد هذه التغيرات على المجتمع الذي ينتمون إليه وعدم الاستدلال على نوعية النظام التعليمي أو الحكم على كفاءته وإنتاجيته من خلال دراسة المؤشرات المختلفة التي تتعلق بمدخلاته التعليمية.

ضرورة ربط أهداف التعليم بالمخرجات التعليمية

تعتبر أهداف التعليم هي نقطة الانطلاقة في دراسة المخرجات التعليمية لما بينهما من ارتباط وثيق. فالأهداف التعليمية تمثل التصور أو الافتراض الذي تهدف المنظمة التعليمية إلى تحقيقه. وبناء على ذلك فإن الأهداف التعليمية تمثل المعيار الأساسي standard أو المحك criteria التي يمكن تقويم المخرجات التعليمية في ضوئه. بل إنه قد لا نغالي إذا قلنا بأن الأهـداف التعليمية ما هي إلا مخرجـات مقصـودة intended outcomes وأن المخـرجات التعليمية ما هى إلا أهداف مسبقة التخطيط pre-planned goals.

وبـالـرغم من اختلاف أهداف النظام التعليمي من بلد إلى آخر تبعا للعقيده أو الفلسفـة التي يدين بها، واختلاف أولويات الأهداف وترتيبها من مجتمع إلى آخر إلا أنه يمكن تصنيف الأهداف التعليمية بوجه عام إلى خمسة أبواب نذكرها فيما يلي:

١ ـ التنمية الأخلاقية والعاطفية moral and emotional development
٢ ـ التنمية المعرفية cognitive development
٣ ـ تنمية المهارات والكفايات العملية practical competence
٤ ـ الحس الجمالي aesthetic sensibility
٥ ـ الشعور بالرضا والقناعة أثناء سنوات الدراسة وبعد التخرج [١، ص ٥].

ولقد صنف الحقيل [١٦، ص ص ٤٢-٥٢] أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ستة أنواع يمكن اتخاذها أنموذجا أساسيا لتبويب الأهداف التعليمية في أي بلد عربي مسلم وهي كالتالي:

١ ـ الأهداف المتعلقة بالتنشئة الإسلامية والتي تكون شخصية الفرد المسلم وهوية المجتمع المسلم.
٢ ـ الأهداف المعرفية.
٣ ـ أهداف تتصل بالمهارات.
٤ ـ أهداف تتصل بالتفكير العلمي.
٥ ـ أهداف تتصل بالميول والاهتمامات.
٦ ـ أهداف تتصل بالاتجاهات والقيم.

ومما يجدر ذكره أن جميع هذه الأنواع من الأهداف ما هي إلا عبارة عن حبات عقد في منظومة واحدة تشترك في كونها تنطلق أساسا من مفاهيم العقيدة الإسلامية، وغايتها إنتاج المواطن المؤمن بربه والمعتز بدينه وأمته والقادر على الإسهام في رفعة وطنه في مختلف مجالات الرقي والتقدم.

إن العلاقة النظرية الوثيقة بين أهداف التعليم ومخرجاته تستوجب علينا إعادة النظر في صياغة الأهداف التعليمية لتكون أكثر وضوحا وتحديدا، والعمل على وضعها بأسلوب إجرائي أو عملي بقدر الإمكان، الأمر الذي يسهل معه تقويم المخرجات التعليمية وقياسها بشكل أفضل.

خاتمة :

لعل من المناسب أن نختتم هذه الدراسة بالإشارة إلى حاجة الأنظمة التعليمية في البلدان العربية إلى دراسة مخرجاتها التعليمية بأسلوب منظم يمكن من خلاله تقويم أداء المؤسسات التعليمية والتعرف بشكل سليم على مواطن القوة والضعف فيها. إن جميع الأنظمة التعليمية في الوطن العربي لا تعطي أهمية قصوى لتقويم مخرجاتها التعليمية بالشكل الذي ينبغي على الرغم من أن المخرجات التعليمية هي ثمرة جهود كل نظام تعليمي، فواقع تقويم المخرجات التعليمية ــ إن وجد ــ في أي نظام تعليمي عربي يمكن وصفه في أحسن الأحوال بأنه جزئي وغير شامل. وإذ ما نظرنا إلى الجانب الآخر لمفهوم المخرجات التعليمية وهي الأهداف التعليمية التي اعتبرناها في دراستنا كمخرجات مقصودة فإن مجموعة أهداف أنظمة التعليم العربية يمكن نعتها بأنها عامة غير محددة، خطابية غير إجرائية تعاني في بعض الأحيان من الازدواجية وعدم الوضوح. ولعل فيما سبق ما يبرر وجوب إعادة النظر في أهداف ومخرجات أنظمتنا التعليمية العربية في ضوء إطار علمي منظم وشامل.

وبالرغم من أن الدراسة قدمت رؤية شاملة ومعاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية تصلح لأن تكون إطارا عاما لدراسة المخرجات التعليمية وتقويمها إلا أن وضع العملية في حيز التنفيذ يحتاج إلى كثير من التنسيق والتعاون بين المهتمين بمثل هذه الدراسات كالمسؤولين عن سياسة التعليم وتخطيطه وإدارته أو المتخصصين في مجالات التربية وعلوم الاقتصاد والإدارة والنفس والاجتماع والسياسة وغيرها.

هذا بالإضافة إلى ضرورة تخصيص جزء من الموارد المالية المخصصة للتعليم يمكن تقديره بحوالي ١٪ إلى ٥٪ من الميزانية التعليمية،[٢] لأغراض التقويم والبحوث المتعلقة به. وفي اعتقادي أن تخصيص جزء من ميزانية التعليم لمثل هذه الأغراض قد يساعد المؤسسات التعليمية على تطوير العملية التعليمية بشكل يضمن معه إحداث التغيرات المعرفية والخلقية

---

(٢) في اعتقادي أن هاتين النسبتين تمثلان الحد الأدنى والحد الأعلى من الموارد المالية التي يمكن أن تخصص لأغراض التقويم لأي نظام تعليمي لتمكينه من القيام بمهمته على وجه مقبول في الحالة الأولى وبشكل مرض في الحالة الثانية.

والسلوكية في المواطن العربي المسلم ـ طبقا للأهداف التعليمية المرسومة التي تمكنه من ممارسة واجباتـه كعضـو فعال في مجتمعه مما يؤدي إلى إيجاد مجتمع عربي مسلم يستطيع مواجهة التحديات الحضارية المحيطة به.

المراجـع

[١] Bowen, H.R. "Outcomes Planning: Soiution or Dream." A paper presented before the National Center for Higher Education Management System, Denver, Colorado, 1977.

[٢] Bowen, H.R. *Investment in Learning*. San Francisco: Jossy-Bass Publishers, 1977.

[٣] عبدالدائم، عبدالله. *التخطيط التربوي*، ط٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[٤] النجيحي، محمـد لبيب. *دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية*، ط٢. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

[٥] عمار، حامد. *في اقتصاديات التعليم*، ط٢. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٨م.

[٦] فهمي، مصطفى. «دور الجامعة في توجيه الشباب الجامعي نحو القيم الدينية.» *مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز بمكة*، ع١ (١٣٩٥هـ)، ٣١ـ٤٠.

[٧] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٨] العبيدي، غانم. *اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم: الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق*. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٢هـ.

[٩] مرسي، محمـد منـير، وعبـدالغني النـوري. *تخطيط التعليم واقتصـادياته*، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[١٠] الغنـام، محمـد أحمـد. «المـدرسـة المنتجة: رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع.» *التربية الجديدة*، ع٢٩ (١٩٨٣م)، ٧ـ١٨.

[١١] Johns, R.L., Kern Alexander, and K.F. Jordan. *Financing Education: Fiscal and Legal Alternatives*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.

[١٢] Cohn, Elchanan. *The Economics of Education*. Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Co., 1975.

[١٣] Herber, Bernard. *Modern Public Finance: The Study of Public Sector Economics*. 3rd ed. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1975.

[١٤] Saegh, A.A. "Higher Education and Modernization in Saudi Arabia: An Inquiry Into the Societal Values of Saudi College and Universities and Their Roles in the Economic and Non-Economic Development of the Kingdom." Ph.D. Dissertation. Claremont Graduate School, Claremont, CA, 1983.

[١٥] Schultz, T.W. *Investment in Human Capital*. New York: Free press, 1971.

[١٦] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أسسها، أهدافها، ووسائل تحقيقها، اتجاهاتها، نماذج من منجزاتها*. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ.

Contemporary View of the Concept of Educational Outcomes

Abdul-Rahman Ahmed Sayegh
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. In the coming few years, educational systems in developing countries may face a more pressing demand for assessment of their performance than ever before. The concepts of efficiency, productivity and accountability have been applied to the field of education in developed countries, in order to improve the performance of education. However, all these concepts are meaningless without valid assessments of outcomes.

This paper intends to shed some light on the concept of educational outcomes, their classifications and major principles that should be considered in assessing educational outcomes.

The task of assessing outcomes is not an easy one, but it is not impossible, Thus a comprehensive approach should be considered for evaluating both types of outcomes which are quantitative and qualitative.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٢٣ ـ ٥٤ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

التوعية المهنية المبكرة للطلاب

محمد شحات حسين الخطيب

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تعتمد كثير من الدول على أساليب التوعية المهنية المبكرة لحل كثير من مشكلات البطالة بأنواعها أو مشكلات سوء الإنتاج وغيرها من المشكلات التي تؤثر على النظام الاجتماعي. ومن هنا فقد أصبح لزاما على التربويين أن يبحثوا عن قوانين ونظريات تحكم موضوعات التوعية المهنية لتوجيه الطلاب مهنيا نحو صالحهم كأفراد ونحو صالح مجتمعهم. وظهرت تبعا لذلك مجموعة من النظريات في هذا الشأن كنظرية هوبوك، وجينزبيرج ورو وهولاند وسوبر وغيرها من النظريات التي لم يسع المقام لتفصيلها، كرد فعل للتيارات المعاصرة حول قضايا التوجيه المهني ورسم المستقبل الوظيفي للطلاب منذ بداية الطريق. وقد تطرق الباحث لعلاقة التوجيه المهني بالتخطيط التعليمي وأساليب التوعية المهنية المبكرة كأسلوب التوجيه القائم على المناهج الدراسية أو أسلوب تضمين المنهج الدراسي إحدى مواد الثقافة المهنية أو أسلوب تخصيص أيام معينة في السنة الدراسية أو للزيارات الميدانية وغير ذلك من الأساليب.

ومن بين الموضوعات المهمة التي تطرق إليها الباحث موضوع حاجات التلميذ وحاجات المهنة المختارة والمتطلبات العامة والخاصة لإنجاح برنامج التوجيه والتوعية المهنية. كما تعرض البحث لتوضيح العلاقة بين التوعية المهنية والتعليم الفني والمهني، كما اشتمل على استعراض القوى التي تؤثر في نجاح أو فشل التوجيه المهني وبرامجه المختلفة. ومن بين تلك المؤثرات التغيرات التكنولوجية وقصور قدرات التلميذ وعدم توافر الإمكانات اللازمة لديه من معلومات واتجاهات وقيم نحو العمل وفتح أو غلق سوق العمل ومزاحمة الأيدي العاملة الأجنبية والتغيرات المفاجئة في طبيعة العمل بالبلاد، وفشل كثير من الخريجين نحو الالتزام بالمهن التي تخصصوا فيها أثناء دراستهم في المستويات كافة، علاوة على التغيرات في تركيب العمالة المحلية وتوزيعها داخل المجتمع الذي توجد فيه هذه البرامج. وقد اختتم الباحث دراسته بدعوة إلى الجهات المسؤولة للأخذ بنظام التوعية المهنية المبكرة لما له من آثار واضحة على تحسين مستوى الحياة بالنسبة للأفراد وبالنسبة للمجتمع.

تمهيد

تشير كثير من الدراسات إلى أن التوعية المهنية في معظم بلاد العالم تتم خلال فترة انخراط الطلاب في المرحلة الثانوية. ذلك أن الطلاب في هذه الفترة يتميزون بمرورهم في مرحلة المراهقة التي يشعرون خلالها بالإصرار على الاستقلال في شؤونهم الخاصة وعدم الرغبة في تحكم مجتمع الكبار بهم. وهم في هذه المرحلة لا يعرفون كيفية الاستفادة من هذا الاستقلال أو هذه الحرية. كما أن سلوك أقرانهم وقراراتهم يصبح متحكما في تصرفاتهم وقراراتهم. ولذلك فإن توجيه هؤلاء المراهقين مهنيا يمثل ضرورة ملحة. لكننا يجب أن نسلم بأنه قد يكون عملية معقدة للغاية نظرا لأنهم يحسون أن مجتمع الكبار يقوم بفرض أفكار وآراء محددة عليهم لا تتناسب ورغباتهم وطموحاتهم.

ومن بين هذه الدراسات دراسة أجراها نيفن أندري Nevin Andre [١] وأوضح فيها أن هناك علاقة واضحة بين الخبرات التربوية والعملية التالية للمرحلة الثانوية وبين التوجيه المهني للطلاب في المرحلة الثانوية. كما أكدت دراسة أخرى أجراها الكسندر آستن Alexander Astin [٢، فصل ٥] هذه العلاقة مبينة أن كثيرا من المهن التي انخرط فيها الأفراد محور الدراسة، كانت نتاج برامج التوعية المهنية بالمرحلة الثانوية. أما الدراسة التي أجراها كينيث بينج Kenneth Bing [٣] فقد بينت أن نجاح الطلاب في الالتحاق بالجامعة يتوقف في كثير من الأحيان على الخبرات المهنية والعملية التي يتلقونها بالمرحلة الثانوية. وهناك دراسة مماثلة أجراها بولينبو وبروكتر Bolenbaugh and Proctor [٤، ص ص ٢٠٧-٢١٩] بينت أن هناك علاقة كبيرة بين المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب في المرحلة الثانوية وبين قدرتهم على النجاح بالكليات والجامعات.

على أن الكثيرين يغفلون أن الأطفال (التلاميذ) في سن الخامسة إلى العاشرة من أعمارهم تتضح عليهم بوادر الاختيار المهني، أو يتجاهلون هذه الاختيارات اعتقادا منهم بأنها اختيارات وقتية سرعان ما تنتهي بتقدمهم في العمر. فقد دلت بعض الدراسات المعاصرة على أن هذه الاتجاهات المبكرة عند الأطفال نحو المهن لها دلالات مهمة ويمكن للمدرس بالمرحلة الابتدائية بشكل خاص أن يستغلها ويترجمها إلى دلالات أكثر جدية وأبلغ معنى في حياة هؤلاء الأطفال. ذلك أن المدرس من خلال استجابته لاختيارات تلاميذه

يستطيع أن يتفهم ما إذا كان كل تلميذ قد اعتقد في بداية اختياره شيئا ما عن مدى أهمية المهنة في حياته أو حياة مجتمعه. وليس من الضروري هنا أن يكون المدرس مقتنعا بأهمية المهن التي اختارها تلاميذه بقدر أهمية متابعة أحكام هؤلاء التلاميذ على المهن المختارة. ذلك أنه يستطيع إدراك ميول التلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل، وهذا بدوره يعد مطلبا أساسيا في التربية المعاصرة. أضف إلى ذلك أن استجابة المدرس لاختيارات تلاميذه تؤثر بشكل مباشر على اتجاهات التلاميذ نحو أنفسهم، وهذا يعد أيضا مطلبا بالغ الأهمية في العملية التربوية.

ومع تتابع السنين، وقرب انتهاء التلميذ من دراسة المرحلة الابتدائية يصبح لاختياراته المهنية تأثير قوي على مستقبله. فهو في هذه الحالة محتاج إلى أن يحدد نوع المدرسة الثانوية التي سوف يذهب إليها، وهل تحقق الدراسة في هذه المدرسة ما يصبو إليه من آمال وطموحات وأهداف. وهو أيضا محتاج إلى التفكير في المكان الذي يريد أن يعمل به إذا كان ممن لا يفضلون الاستمرار في الدراسة الأكاديمية، وهو محتاج في كل هذا وذاك إلى اتخاذ قرار ما يتناسب وظروفه ورغباته، ولن يكون بمقدوره اتخاذه، ما لم يهيأ منذ البداية على إدراك أهمية الحقل الذي يريد أن يمضي فيه مشواره في الحياة. ومن هنا تأتي أهمية التوعية المهنية المبكرة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية التي تنطلق من أهمية تزويدهم بمعلومات شاملة لنوع الأعمال التي يقوم بها الراشدون في مجال المهن التي اختاروها، ونوع هؤلاء الأشخاص والمميزات التي يحصلون عليها من خلالها، والقدرات التي تحتاجها المهن لكي يكون عطاء العاملين فعالا وجزيلا، ومدى تقبل المجتمع لهذه المهن.

ويؤكد هل Hill على أن إدراك الأفراد الراشدين للمهن وأوضاعها المختلفة هي في كثير من الأحيان نتيجة لانطباعات تكونت لديهم في سن التاسعة من العمر حتى الثامنة عشرة [٥].

كما بين كل من سيمونز Simmons [٦] وديفيز Davis [٧] في دراستين مختلفتين «أجرياهما على عدد من الأفراد المتقدمين في السن، أن اتجاهاتهم نحو المهن تكونت لديهم منذ أن كانوا في الصف الثالث الابتدائي.» وأوضح نيلسون Nelson أن معظم الأطفال يكونون انطباعات قوية نحو مهن المستقبل منذ وصولهم إلى الصف الثالث الابتدائي، وهذه الانطباعات قد تكون إيجابية نحو المهن وقد تكون سلبية نحو بعضها [٨].

ومن هذا المنطلق فإن الأخذ ببرنامج للإرشاد المهني لتلاميذ المرحلة الإبتدائية أصبح ضرورة ملحة لكثير من المجتمعات، خاصة إذا علمنا أن من أسباب مشكلات البطالة والعمالة والإنتاجية، عدم قدرة الأفراد على الانخراط في سلك المهن المناسبة لقدراتهم وآمالهم ورغباتهم، وعدم وجود إدراك عام أو خاص نحو الفرص المهنية المتاحة، والافتقار إلى المهارات والاتجاهات اللازمة للعمل بأبعاده المختلفة. وربما كانت برامج التوعية المهنية المبكرة لهؤلاء التلاميذ وسيلة قوية وفعالة لإخراج جيل أكثر فهما وإيجابية للعمل والإنتاجية في المستقبل القريب أو البعيد.

أهداف برامج التوعية المهنية

إن برامج التوعية المهنية المبكرة للطلاب لا يمكن أن تنفصل عراها عن البرامج الخاصة بالتوعية المهنية لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. فهذه البرامج من طبيعتها أنها تسير في نسق متكامل وتتأثر بالظروف والملابسات المحيطة بها. ومن هنا فإن التوجيه المهني المبكر يمكن أن يؤدي إلى نتائج واضحة وملموسة إذا ما أحكم توجيهه نحو خدمة أهداف المجتمع وطموحاته. ولن تقتصر فوائده على المجتمع، بل سوف تنعكس على الطلاب أنفسهم وتدفعهم إلى مزيد من التفاني والإصرار على الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة، خصوصا إذا علمنا أن كثيرا من مشكلات تدني مستوى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة وخاصة في المراحل الثانوية والجامعية تعود إلى أنهم تتلمذوا في دراسات ليس لها ارتباط وثيق بمستقبلهم المهني ونتيجة لذلك فقد رأينا التركيز على دراسة أهمية برامج التوعية المهنية في المرحلة الابتدائية باعتبارها بداية الطريق إلى ذلك المستقبل. وهي تمثل الفترة المناسبة للبدء بتكوين الاتجاهات والقيم نحو الأشياء ونحو الأشخاص. وفيما يلي نناقش أهم أهداف هذه البرامج.

أولا: الشعور بالأمن security. إن التلاميذ في هذا العالم المتغير السريع، المتميز بالتعقيد قد يجدون أنفسهم حيارى أمام ظروف الحياة المختلفة وقدرتهم على مواجهتها أو التكيف معها. وهم لذلك محتاجون إلى كل ما من شأنه أن يوسع مداركهم ويهيئهم لذلك التكيف أو تلك المواجهة. وتقوم برامج التوعية المهنية بتحقيق هذا الدور إذا تم تخطيطها وتنفيذها بالهيئة الكفيلة بذلك الدور. فإمكانية زيادة شعور التلميذ بالأمن في هذا العالم

الغريب بالنسبة له تحتم تزويده ببعض المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم حول العمل ومحتوياته وأهميته ومجالاته في البيئة المحيطة بهذا التلميذ. وعلى الرغم من أن الأطفال يميلون بشدة إلى استكشاف المجهول إلا أن هذا المجهول يعتبر في كثير من الأحيان أمرا مخيفا بالنسبة لهم، وتعرفهم على المجهول من عالم المهن عبر الوسائل المختلفة المعدة خصيصا لهذه المعرفة، غالبا ما يترك انطباعات حسنة عن طبيعة هذا المجهول فيقدرون على التعامل معه عندما يحتاجون لذلك في مستقبلهم [٩].

ثانيا: تنمية اهتمامات الأطفال الطبيعية حول قضايا التعلم natural curiosity. إن تشجيع الأطفال على التعلم يعد سمة ضرورية لحدوث التعلم. ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق تنمية مجالات اهتمامهم حول تعلم الأشياء التي يريدون تعلمها وتحقق المتعة الذاتية من وراء هذا التعلم. إذ أن التعلم لن يكون مهما بالنسبة للطفل إلا إذا كان يحس بمتعة خاصة عند حدوثه له. وهذا يقتضي أن تقوم الجهات المختصة بتخطيط البرامج التعليمية والمناهج الدراسية بربط هذه البرامج والمناهج بخبرات وبيئة الأطفال الذين يرتبطون بها وأن تعمل على مراعاة اهتمامات التلاميذ في هذه المرحلة من العمر وتشجيعهم لها. وبرامج التوعية المهنية المبكرة تعتبر أقوى الوسائل للقيام بهذه الأدوار لكونها تعبر عن واقع التلاميذ وتنطلق من واقع اهتمامهم ومجالات العمل في بيئاتهم وتربطهم بالمجتمع الذي ينتمون إليه [١٠، ص ص ١٣-٣٥].

ثالثا: تشجيع الاتجاهات نحو العمل المفيد attitudes. يفتقر كثير من التلاميذ في صغرهم إلى الاتجاه نحو الأعمال المفيدة نتيجة لنوع التربية المنزلية التي تعدهم للحياة، خاصة إذا كانت الأسرة من النوع الذي يبالغ في تدليل أبنائها. كما قد يعود ذلك إلى طبيعة الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ أو مستوى الحياة الاقتصادية للأسرة التي ينتمي إليها أو أن المدرسة لا تقدم ضمن خبراتها التعليمية ما يصل بالتلميذ لكي يكون إيجابيا. وتعتبر برامج التوعية المهنية المبكرة في المرحلة الابتدائية أسلوبا قويا ناجحا في التخلص من هذه السلبيات. فعبر المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية المختلفة يمكن أن تقوم المدرسة ببناء جيل جديد يتمتع باتجاهات إيجابية نحو العمل والإنتاجية، كما يمكن للمدرسة أن تقوم بتوجيه هذه الاتجاهات إلى الايجابيات الأكثر أهمية بالنسبة للفرد وبالنسبة للبيئة التي

ينتمي إليها بأبعادها المختلفة [١٠، ص ص ٢٠-٣٠].

رابعـا: زيادة حصيلة التـلاميذ المعرفية عن المهن occupational knowledge. وهنا يمكن لبرامج التوعية المهنية المبكرة أن تزيد من آفاق التلاميذ الثقافية حول المهن وطبائعها ومستوياتها ومردوداتها على الأفراد ومجتمعاتهم فيتمكن التلاميذ بالمدرسة الابتدائية من تكوين صور ذهنية جيدة عن العمـل في بيئتهم، وعن مهن مناسبة تصلح لهم في مستقبلهم [١١، ص ص ٢٧٣-٣٠٠، ٣٠١-٣٢٢].

خامسا: مساعدة التلاميذ المتسربين من المدرسة في التوجه نحو مهن تناسب ظروفهم وقـدراتهم. فالمعـروف أن المـرحلة الابتـدائية في كل مكان تعاني من مشكلات التسرب والرسوب المتكررة وغير ذلك من المشكلات، فإذا أمكن للمدرسة الابتدائية أن تقدم برنامجا للتـوعية المهنية لتـلاميذهـا فإنها بذلـك تقدم خدمة اجتماعية كبيرة بالنسبة لهم ولأسرهم ومجتمعهم. ذلك أن كثيرا من المتسربين أو الذين لا يرغبون في متابعة التحصيل الدراسي العلمي بالمدارس، قد يشكلون خطرا على الآخرين من زملائهم المثابرين من ناحية، كما قد يؤدي بهم الفـراغ الكبير الذي يحسون به عند امتناعهم عن الذهاب إلى المدرسة إلى الانحراف عن جادة الطريق المستقيم، وبهذا يعمل برنامج التوعية المهنية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية على التخلص من هذه السلبيات والقضاء عليها [١٢، ص ص ٢٥١-٢٧٦].

سادسـا: مسـاعـدة التلاميذ على حسن اختيار المدرسة الثانوية بأنواعها ووظائفها المختلفة التي تتناسب وطموحات هؤلاء التلاميذ وتحقق لهم رغباتهم وتشبع اهتماماتهم [١٢، ص ص ٢٢٥-٢٥٦].

سابعا: إن برامج التوعية المهنية يمكن أن توضح للتلاميذ أفضل الطرق للكسب الشريف، وأهمية العمل من أجل الحياة الشريفة، مما يجنبهم الوقوع في مشكلات الاحتيال والسرقة والنصب وغير ذلك مما يوجد بكثرة في المدن الكبيرة في كل مكان [١٢، ص ص ٢٢٥ - ٢٥٦].

وتجدر الإشارة إلى أن برامج التوعية المهنية المبكرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تحقق كثيرا من الأهداف المساندة الأخرى كتحسين اتجاهاتهم نحو الأنشطة المدرسية المختلفة، وتكوين العادات المهنية البناءة، والقدرة على تخطيط التلاميذ لمستقبلهم الوظيفي في الحياة، كما أن هذه البرامج لم تظهر إلى حيز الظهور على مسرح التربية الحديثة دون خلفيات فلسفية وتجارب عديدة تمخضت عنها مجموعة هائلة من النظريات العلمية التي تساند هذه الأهداف وتلك الاستراتيجيات وكان لها دور حاسم في توعية جمهور المفكرين والتربويين بجدواها، وسنتعرض بعجالة فيما يلي لبعض هذه النظريات.

نظريات التوجيه المهني

علينا أن نسلم منذ البداية بأن الطفولة المبكرة والمراهقة تعتبر فترات زمنية تتميز بالنمو الجسمي والعقلي والعاطفي. حيث يتم فيها تكوين معظم صفات الشخصية الفردية التي تساعد الأفراد على الحياة. ولما لهذه الصفات من الأهمية فإن كثيرا من الأفراد في طفولتهم ومراهقتهم يتأثرون بمجتمع الكبار، الذي يصوغ لهم أساليب متعددة للحكم على الأشياء، والاختيار الأمثل لهم. ومع ذلك يصبح لكثير من هذه الأحكام والاختيارات تأثير مستمر معهم في حياتهم كلها بغض النظر عن طبيعة هذا التأثير. لذا أصبح من بين اهتمامات فئات كثيرة من التربويين البحث عن وسائل تساعد على معالجة الشخصية بما يتناسب ومطالب الفرد والمجتمع فيما يتعلق بنوع التعليم أو التدريب والمهارات والقيم والاتجاهات التي يحصل عليها الأفراد منذ طفولتهم. وأصبح الاتجاه الحديث لدى هؤلاء التربويين هو البحث عن نظرية أو جملة نظريات تعتمد ما يلي:

١ ـ نظرية أو نظريات تعمل على تلخيص مادة معرفية وتعميمها
٢ ـ نظرية أو نظريات تساعد على تسهيل فهم ظاهرة معقدة وتفسيرها
٣ ـ نظرية أو نظريات تخدم التنبؤ أو التوقعات لتقويم ما يمكن أن يحدث تحت ظروف معينة
٤ ـ نظرية أو نظريات تحث أو تشحذ البحث عن وسائل جديدة للمعرفة وللحقيقة

ولقد تم بالفعل وضع مجموعة من النظريات التي تعالج العناصر السابقة. وتعتمد

بعض هذه النظريات على طريقة الحاجات السيكولوجية psychological needs approach كما يعتمد البعض الآخر على طريقة مفهوم الذات self-concept approach لتوضيح الأبعاد الفلسفية للتوجيه المهني للأفراد. وفيما يلي تفصيل مختصر عن هذه النظريات.

نظرية هوبوك المركبة Hoppock عام ١٩٧٦م

تعتبر نظرية هوبوك إحدى النظريات التي تعتمد على طريقة الحاجات السيكولوجية لتفسير مهام التوجيه المهني للأفراد. وتعتبر هذه النظرية مركبة لكونها تشتمل على عشرة أجزاء رئيسة تشكل في مجموعها الهيكل العام للنظرية. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

١) أن الحرف «المهن» يختارها الأفراد لتشبع حاجات خاصة لديهم. وقد تتعدد هذه الحاجات أو تتنوع، كأن تكون حاجات جسمية كالحاجة إلى الطعام والراحة، أو تكون نفسية كالحاجة إلى الاتصال بالآخرين واكتساب احترامهم وثقتهم والشعور بالأمن أو الشعور بالنجاح.

٢) أن المهنة التي يختارها شخص ما تمثل أفضل المهن التي تقابل احتياجاته ويتعلق بها. فالأفراد الذين يشعرون بحاجة ماسة وقوية إلى الشعور بالأمن مثلا غالبا ما يظهرون اهتماما بالغا بالمهن التي تشبع هذه الحاجة.

٣) قد تدرك الحاجات أو يعيها الأفراد المحتاجون بطرق عقلانية، وقد يحس بها البعض بطريقة غامضة مبهمة كجوانب توجههم وجهة معينة، وفي كلتا الحالتين فإنهما يؤثران على الاختيار المهني.

٤) إن البداية الجيدة للتوجيه المهني تكون عندما يصبح الأفراد مدركين أن المهنة أو الحرفة تساعدهم على إشباع حاجاتهم.

٥) أن التوجيه المهني يتحسن كلما كان الأفراد أكثر قدرة على تقرير أن مهنة ما سوف

تشبع حاجاتهم المختلفة. وهذا التقرير يعتمد إلى حد كبير على معرفتهم لأنفسهم ومعرفتهم للمهن، وقدراتهم على التفكير الواضح.

٦) أن المعلومات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم تؤثر على اختياراتهم المهنية لأنها تساعدهم على إدراك ما يريدونه، وماذا يمكن لهم تقديمه وفعله من أجل ذلك.

٧) أن معلومات الأفراد عن المهن المختلفة تؤثر على الاختيارات المهنية وذلك بمساعدتهم على اكتشاف المهن التي تقابل احتياجاتهم، وماذا تقدم هذه المهن لهم، وماذا تطالبهم به.

٨) القناعة المهنية أو الارتياح المهني job satisfaction يعتمد إلى درجة كبيرة على كون المهنة التي يرتبط بها الفرد تشبع حاجاته التي شعر بها، كما أن درجة الارتياح تتوقف على التوفيق بين ما لدى الفرد وما يريده.

٩) الارتياح الوظيفي (المهني) قد يتحقق لدى الفرد من وراء مهنة تشبع حاجاته في الحاضر أو من وراء مهنة يعتقد أنها سوف تساعده على الحصول على المهنة التي يريدها فعلا.

١٠) الاختيار المهني occupational choice غالبا ما يكون عرضة للتغير والتبدل عند الفرد عندما يعتقد أن التغير أو التبدل سوف يشبع حاجاته بطريقة أفضل [١٣، ص ص ٢ ـ ٦٢].

نظرية هولاند Holland للاختيار المهني عام ١٩٥٩م

يعتقد هولاند أن الفرد يعبر عن شخصيته من خلال اختياره لمهنة ما وأن ما يعبر عنه في بعض الأحيان ببيان اهتمامات الفرد هو في جوهره بيان بصفاته وقدراته وخصائص شخصيته.

كما يذهب هولاند إلى أن كل فرد يتجه في تفسيره وحكمه على مهن معينة وجهة

نمطية، وعلى الرغم من ذلك، فإن لهذه النمطية دلالات نفسية واجتماعية لدى الأفراد، كما أن بعضها له فعالية كبرى. ويميل هولاند إلى الاعتقاد بأن أعضاء المهنة الواحدة غالبا ما تكـون لهم جوانب عديدة في شخصياتهم متشابهة، وهذا ما يدفعهم إلى التصرف حيال بعض الموضوعات بطريقة واحدة. وقد دفعه هذا الميل إلى ابتكار ما أطلق عليه الصفات الشخصية البيئية المتداخلة characteristic interpersonal environment حيث اعتبر أن كثيرا من صفات الأفراد المتداخلة يمكن تصنيفها على ضوء الطباع الشخصية لهم. ولم يكتف بهذا، بل ذهب إلى القول بأنه يعتقد أن الارتياح المهني والاستقرار والأداء يعتمد على نوعية شخصية الفرد من جهة وبيئة العمل من جهة ثانية [١٤].

نتيجة لما سبق فإن هولاند يعتقد أنه بالإمكان تصنيف الأفراد إلى أنواع محددة من الشخصيات، كما يمكن تصنيف المهن إلى مجموعات معينة محددة تأخذ الخصائص نفسها التي تأخذها تلك الشخصيات وتنقسم أنواع الشخصيات حسب هذا الاتجاه إلى ما يلي:

١) الشخصية الواقعية the realistic person. وهي التي تتعامل مع البيئة بموضوعية ومتانة وبشكل طبيعي للغاية. والأفراد الذين يحملون هذه الصفة ذكورا وإناثا يلجأون إلى تجنب الأهداف والمهام التي تتطلب سلوكا ذاتيا أو تعميما أو قدرات اجتماعية معينة. ويميل أمثال هؤلاء إلى أن يكونوا غير اجتماعيين، وذوي عواطف جامدة وماديين. وأمثال هؤلاء يفضلون العمل في المهن الزراعية والفنية والحرف التجارية والهندسة، ويتجنبون المهن ذات الصبغة الإشرافية أو القيادية أو تلك التي تحتم على أصحابها أن يكونوا في بؤرة الاهتمام والتركيز من قبل الآخرين.

٢) الشخصية الباحثة (المدققة) the investigative person . وهي الشخصية التي تتعـامـل مع البيئـة باستخدام الذكاء والعمليات الرياضية والكلمات والرموز. وصاحب الشخصية البـاحثـة يفضل المهن العلمية والمهام النظرية ذات الصبغة الفلسفية والقراءة والكتابة واللغات الأجنبية. كما تتجنب هذه الشخصية المواقف الاجتماعية المختلفة ويعتمد صاحبها على نفسه، ويتمتع بثبات نفسي قوي، إلا أنه أقل من حيث النزعة العملية من الشخصية الواقعية.

٣) الشخصية الفنية the artistic person. ويتعامل صاحب هذه الشخصية مع البيئة بالفن الإبداعي والإنتاج الابتكاري ويميل صاحبها أيضا إلى الذاتية والخيالية لمعالجة المشكلات المختلفة. ويفضل أصحاب هذا النمط من الشخصية الجوانب الموسيقية والفنية والأدبية والدراسية للمهن المختلفة، إلا أنهم يكرهون العمل في المجالات الميكانيكية كإصلاح الماكينات وغيرها، كما يكرهون المجالات الرياضية (الألعاب الرياضية)، ويفتقرون إلى الاتصال الاجتماعي ويتميزون بالحساسية المفرطة [١٤، ص ص ٣٩-٤١].

٤) الشخصية المغامرة المقدامة the enterprising person. وصاحب هذه الشخصية يتفاعل مع البيئة باختيارات تعبيرية متعددة كالروح المغامرة والأنشطة ذات السيطرة والثبات والصلابة والتحمل. وهي شخصية مقنعة وجريئة وظاهرة. ويميل أصحاب هذه الشخصية إلى مجالات مهنية معينة كالبيع والشراء والوظائف الإشرافية والتوجيهية والقيادية والوظائف التي تشبع رغباتهم وحاجاتهم إلى السيطرة والتحكم. لذلك يحبون الألعاب الرياضية والتفوق والخطابة والمناقشات العلنية والمقابلات الشخصية، ويكرهون الأعمال البسيطة التي لا تتعلق بالأنشطة الاجتماعية وينظرون إلى أنفسهم من وجهة السيطرة والاجتماعية والشعبية وهم يتفانون في الحصول على المركز والقوة.

٥) الشخصية التقليدية (المتمسك بالأعراف السائدة) the conventional person. ويتفاعل أصحاب هذا النمط من الشخصية مع البيئة باختيارهم لأهداف وأنشطة تتميز بالتقبل الاجتماعي. وفي علاجهم لأية مشكلة يستخدمون طرقا متكررة ثابتة ويرون أنها أصح الوسائل للعلاج. ويحاول كل منهم أن يخلق انطباعات جيدة عن نفسه كأن يبدو أنيقا، واجتماعيا ومحافظا، ويفضل أصحاب هذه الشخصية العمل في مهن المكاتب والأجهزة الإلكترونية والحاسبة والأعمال الإدارية ويضعون حسابات خاصة للجوانب الاقتصادية. وينظرون إلى أنفسهم كرجال متميزين عن غيرهم لاذعين، عنيفين، مسيطرين، متحكمين، متعصبين، ويلجأ هؤلاء إلى التقليل من شدة انفعالاتهم بالاختلاط الاجتماعي مع الآخرين، وهم أكثر قدرة على التحكم وضبط النفس من الأشخاص الاجتماعيين.

ويؤكد ماري Murray [١٥] على أن هذه الأنماط الشخصية تمثل دلالات قوية على الحاجات الأساسية في الاتجاهات المهنية، وهذا بدورة يمثل تعزيزا لما ذهب إليه هولاند في نظريته، على أن هولاند صنف البيئة ذاتها إلى ستة أصناف مماثلة لتصنيفه للشخصية معتقدا أن المواصفات البيئية للأنماط الشخصية السابقة تعكس اتجاهات الشخصية. وقد أوضح ذلك على النحو التالي:

١) البيئة الواقعية the realistic environment. وهي البيئة التي تتطلب قوة وصلابة خاصة في العمل مما يحتم وجود مهارات ميكانيكية وقوى فيزيائية معينة. وتمثل وظائف العمل في محطات الوقود، ومحلات تجارة الماكينات والمزارع والأعمال العمرانية مجالات مناسبة لهذه البيئة.

٢) البيئة الفاحصة the investigative environment. وتتطلب هذه البيئة استخدام القدرة على التفكير المجرد والقدرات الإبداعية بدلا من الخصائص الشخصية. فالأداء الجيد للعمل يتطلب قوة الخيال والذكاء، كما يرتبط بالوقت ومدى اتساعه لحدوث هذا الأداء الجيد ويتميز العمل في هذه البيئة بتوجيهه نحو الأفكار والأشياء وليس نحو الأشخاص. ومن بين المجالات المهنية المناسبة لهذه البيئة، أعمال البحث والفحص المخبري والأعمال التشخيصية والمكتبة وأعمال العلماء الجماعية والرياضيين (الحساب والهندسة وغيره) والبحث الهندسي.

٣) البيئة الفنية the artistic environment. وتتطلب الاستعمال الخلاق والمبدع للبيئة، إذ على الفرد أن يجمع المعرفة ويستخدم عواطفه في التصدي لمشكلات الحياة العادية. وتعتبر مهن التمثيل المسرحي وصالات الغناء واستوديوهات الرقص والموسيقى من جملة المجالات المناسبة لهذه البيئة.

٤) البيئة الاجتماعية the social environment. وتتطلب هذه البيئة القدرة على تعديل السلوك الإنساني والاهتمام بمعاملة الآخرين. ولذا يحتاج العمل في البيئة الاجتماعية كثيرا من العلاقات الشخصية، ومن المهن المناسبة لهذا النوع من البيئات الصفوف الدراسية

بالكليات والمدارس العامة، ومكاتب التوجيه والإرشاد والمؤسسات الدينية والتربوية والمستشفيات العقلية والمراكز الترفيهية.

٥) البيئة المشجعة على المغامرة والإقدام the enterprising environment. وتتطلب هذه البيئة المهارات الكلامية لتوجيه الآخرين أو إقناعهم. والعمل بها يتطلب التوجيه والتحكم وتخطيط أنشطة الآخرين. ويتمثل ذلك في مكاتب العقار والمكاتب السياسية والهيئات الإنتاجية وبعض أماكن إصلاح السيارات وغير ذلك.

٦) البيئة التقليدية أو المحافظة the conventional environment. ويتطلب التفاعل فيها عمليات التقيد بالتنظيم السائد والروتين والجمود، كما تحتاج إلى المعلومات الرياضية والكلامية في كثير من قضاياها، وهي بهذا لا تحتاج إلى مهارات كثيرة في العلاقات الشخصية لأنها تتعامل مع الأشياء والمواد. ويتمثل ذلك في مهن البنك والأجهزة الإدارية المالية ومكاتب البريد وغرف الأرشيف والمكاتب الإدارية وغيره.

ويعتقد هولاند أن كل نموذج من هذه البيئات يتعلق بالأفراد الذين تعتبر نماذجهم الشخصية مشابهة لهذه المواصفات التي تحكم البيئات المختلفة ودرجة تكيفهم لإحدى هذه البيئات هو الذي يحدد اختيارهم المهني الأمثل، وبالتالي يؤدي ذلك إلى حسن الأداء في العمل مهنيا وعلميا، واستقرارهم وشعورهم بالإرتياح الوظيفي [١٣، ص ص ٣٦-٤٣].

نظرية رو للاختيار المهني Roe عام ١٩٥٧م

تعتبر آن رو إحدى السيدات اللاتي أسهمن في تطوير علوم التوجيه والإرشاد المهني. وكانت مولعة بدراسة الخصائص الشخصية للعلماء، وقد أدى بها ذلك إلى الاعتقاد بوجود مفارقات كثيرة بين حياة علماء الفيزياء وبين علماء الاجتماع فيما يتعلق بكيفية تفاعل واتصال كل منهم بالآخرين [١٣، ص ص ٥١-٥٩]. وتعتقد أن مرد ذلك يعود إلى الخبرات المبكرة التي تلقاها كل منهم في طفولته. وقد ساعدها اعتقادها هذا على وضع نظرية توضح تأثير الطفولة المبكرة وخبراتها المختلفة على الاختيار المهني المستقبلي. ويمكن توضيح نظريتها على النحو التالي:

الاعتقاد الأول: الجينات الوراثية تعتبر مسؤولة عن تحديد تنمية جوانب الشخصية، ومع ذلك فإن تحكم هذه الجينات الوراثية في تأثيرها على الشخصية يختلف باختلاف الشخصيات. وهذا يعني بالنسبة لها أن قوة الجينات الوراثية تعتبر أكبر من قوة الاهتمامات والاتجاهات الشخصية.

الاعتقاد الثاني: إلى جانب ذلك فإن درجات ووسائل نمو الخصائص الوراثية تتأثر إلى حد كبير بخبرات الأفراد من ناحية والخلفية الثقافية العامة والمركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من ناحية أخرى.

الاعتقاد الثالث: أن نموذج تنمية الاهتمامات والاتجاهات وكل ما يرتبط بالشخصية من جينات وراثية قليلة أو كثيرة يتحدد بشكل أولي عن طريق الخبرات الشخصية اللاإرادية أو المفروضة على الأفراد أو المخطط لها، أو الموجهة وجهة معينة.

وتعتبر الخبرات المفروضة أو الموجهة involuntary بيت القصيد بالنسبة لنظرية رو، إذ عن طريقها يتأثر الفرد. فمعظم الأفراد يتلقون في طفولتهم خبرات من هذا النوع، وتنتقل معهم هذه الخبرات لتصبح معيارا لاختياراتهم المهنية خاصة إذا حدث للفرد في طفولته تعزيز أو ارتياح للخبرة التي تلقاها، أو قد يتأثر سلبيا نحو مهن معينة نتيجة خبرات مبكرة تسببت في إحداث حالة من الشعور بالضيق أو النفور منها. ونتيجة لهذا فإن الحالات أو درجات إشباع الحاجة الشخصية تعتبر مسؤولة عن تحديد الحاجات الأكثر فعالية في تعزيز اختيارات الفرد المهنية.

الاعتقاد الرابع: أن كثيرا من الاهتمامات الشخصية تتكون عبر النشاط النفسي الموجه.

الاعتقاد الخامس: أن قوة الحاجات وإمكانية إشباعها تحدد درجة الدافعية عند الفرد حتى تصل إلى مستوى التعبير والإنجاز.

وقـد أوضحت رو أن البيئة العاطفية emotional climate للفرد في طفولته وخاصة (العـلاقة بين الوالدين والطفل) تمثل بعدا أساسيا في توجيه الطفل. فالأسرة التي تجعل الطفل معتمدا على الوالدين بشكل دائم في كل شأن من شؤونه دون أن تمنحه فرصة اتخاذ القرار أو رعاية نفسه تؤثر سلبيا على شخصية الطفل وبالتالي تتأثر قراراته واهتماماته ودوافعه واختياراته [١٦].

نظرية جينزبيرج وزملائه Ginzberg and Associates Theory عام ١٩٥١م

تعتبر نظرية جينزبيرج إحدى النظريات التي تعتمد على الطريقة الثانية (طريقة مفهوم الذات) في التوجيه المهني على عكس النظريات السابقة. وقد ظهرت كنتيجة لدراسة مكثفة بينه وبين مجموعة من زملائه تتعلق بالتعرف على الجوانب المختلفة التي تؤثر على الاختيار المهني. وقـد دفعهم هذا الاتجاه إلى الاعتقاد بأن الاختيار المهني عملية تأخذ في مسارها الاتجاه نفسه الذي ذهب إليه بوهلر Buehler عالم النفس الشهير الذي اعتقد أن الإنسان يتـطور في نموه من مرحلة التخيل إلى مرحلة التجريب ثم الواقعية والتعميم. وقد قسم جينزبيرج وزملاؤه عملية الاختيار المهني للفرد إلى ثلاث مراحل تبدأ: بمرحلة الخيال fan-tasy وتمر بمرحلة الممارسة والتجريب tentative ثم تصل إلى مرحلة الواقع reality.

ففي مرحلة الخيال يعتقد جينزبيرج وزملاؤه أنها تمثل فترة الطفولة المبكرة للأفراد حيث يبـدأ كل منهم بتخيل مهنـة معينة مناسبة له. وغالبا ما تكون المهن التي يختارها الأفراد عشوائية الاختيار ولا تستند إلى تبصر ووعي كاف، بعيدة عن الواقعية، ومع ذلك فإن هذه الاختيارات تؤثر على الاختيارات الحقيقية مستقبليا نظرا لتأثر الأفراد بالبيئات المحيطة بهم إلى حد كبير [١٧].

وفي مرحلة التجريب يبدأ الطفل بإدراك أهمية أنشطة معينة بالنسبة له، ويستطيع أن يحقق نجاحا ملموسا في بعضها أكثر من البعض الآخر، وأنه أيضا يستطيع أن يتفوق على أقرانه فيها، كما يبدأ بتكوين انطباعات معينة نحو بعض الأنشطة التي لا يرى أنه يقدر عليها، وهو بذلك يضع تقويما خاصا للأنشطة التي يتفاعل معها، وهذا بحد ذاته يؤهله إلى الاختيار الأفضل في مستقبله، ويدخله إلى المرحلة الثالثة من مراحل الاختيار المهني.

والمرحلة الثالثة التي تتميز بأنها مرحلة الواقعية نجد أنها تتضمن عدة مراحل في حد ذاتها منها مرحلة الاستكشاف أو الفحص والتحري exploration ومرحلة التبلور crystalli-zation ومـرحلة التخصيص أو التعيين والتفصيل specification. ومرحلة الاستكشاف أو الفحص والتحري تغطي الفترة التي يبدأ فيها الفرد بممارسة مرحلة التجريب، وغالبا ما يكون فيها الفرد على أبواب الالتحاق بمهنة معينة أو الذهاب إلى الجامعة، ويود أن يتأكد من أنه يتجه إلى الطريق الصحيح أو أن طريقه أكثر واقعية من غيره. فعندما تتضح أمامه الـرؤية يكون قد دخل إلى مرحلة التبلور، وعندما يلتحق بالمسار الذي اختاره يصل إلى مرحلة التعيين أو التخصيص.

ويعتقد جينزبيرج وزملاؤه أن جميع المراحل السابقة من الخيال إلى الواقعية تغطى فترة يبلغ طولها ١٠ـ١٥ سنة ويكتنفها الكثير من الصراعات بين الأماني والرغبات وبين الفرص المتاحة [١٧، ص ص ١٧٢ـ١٧٤].

كما ذهب جينـزبـيرج وزمـلاؤه إلى الاعتقـاد بأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأسري للفرد يؤثر إلى حد ما في الاختيار الوظيفي والمهني الذي يعول عليه كما أن هناك اختلافات كثيرة في الاختيارات المهنية بين الذكور والإناث [١٣، ص ص ٥٦ـ٦١].

نظرية سوبر Super عام ١٩٥٣م

يعتبر سوبر أحد أكثر الباحثين كتابات وأبحاثا فيما يتعلق بالتربية المهنية. وقد قام بوضع نظريته المكونة من اثنى عشر افتراضا توضح مسيرة النمو المهني عند الأفراد وتصف طبيعة النمو المهني ذاته. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

الافتراض الأول: أن النمو المهني عملية مستمرة دائمة وعادة لا يمكن إيقافة.
الافتراض الثاني: أن النمو المهني عملية منظمة متسلسلة نمطية قابلة للتوقع.
الافتراض الثالث: أن النمو المهني عملية ديناميكية.

ويعتقد سوبر أن النمو المهني يحدث على شكل مراحل متعاقبة، مما يدل على تأثره أيضا بنظرية بوهلر، وقد قسم هذه المراحل إلى خمسة أقسام: مرحلة النمو growth ، ومرحلة الفحص والتحري exploration ، ومرحلة التوطيد والترسيخ establishment ، ومرحلة الإبقاء على أو المحافظة على maintenance ، ومرحلة الذبول أو الهبوط decline [١٣، ص ٦٢]. ففي مرحلة النمو يظهر التأكيد على النمو الجسمي والنفسي الذي يبدأ منذ الولادة حتى سن الرابعة والخامسة عشرة. وخلال هذه المدة تتشكل لدى الفرد اتجاهات سلوكية ميكانيكية تصبح لها فعالية كبيرة في تحقيق مفهوم الذات بالنسبة له طيلة حياته. ولهذا تلعب الخبرات التي يحصل عليها الفرد خلال هذه المدة دورا مهما في تشكيل تلك الاتجاهات وخاصة ما يتعلق منها بعالم المهن والعمل الذي بدوره يصبح أساسيا في وصول الفرد إلى مرحلة الممارسة والتجريب. أما في مرحلة الفحص والتحري فإنه يتكون لدى الفرد إدراك لمهنة ما باعتبارها طريقا للحياة. وفي مرحلة الترسيخ يبدأ الفرد عن طريق المحاولة والخطأ التأكد من أن اختياره المهني وحكمه على مهنة ما بالنسبة له اختارها في المرحلة السابقة، يمثل قيمة معينة في نظره. أما في مرحلة المحافظة والإبقاء فإن الفرد يحاول دائما تعزيز الوضع المهني الذي اختاره عن طريق التكيف معه أو تغيير ما لا يريد منه. فإذا وصل إلى مرحلة الهبوط أو الذبول وهي الفترة التي تسبق التقاعد غالبا، فإن الفرد يحرص دائما على المحافظة على وظيفته أو مهنته بشتى الطرق من ناحية، والإبقاء على مستوى أدائه الجيد في العمل على الوجه المطلوب [١٨، ١٩].

ومن هنا ذهب سوبر إلى الاعتقاد بأن النمو المهني عند الأفراد يتكون ويتأثر بمجموعة من العوامل المتداخلة كسلوك الفرد ذاته واتجاهاته وحماسه وقيمه والجوانب الاجتماعية المحيطة به. وفي كل الأحوال فإن عملية النمو المهني تعتبر كما أوضحنا سابقا عملية دينامية، يحاول الفرد من خلالها التقريب بين المهن وبين واقعه [١٣، ص ٦٢؛ ١٩، ص ص ١٨٨-١٨٩].

الافتراض الرابع: أن مفهوم الذات يبدأ في التشكل عند الفرد قبل مرحلة المراهقة. ثم يتضح ويتبلور على شكل مفاهيم مهنية في مرحلة المراهقة.

الافتراض الخامس: أن الجوانب الواقعية في شخصية الفرد والمجتمع تلعب دورا مهما في الاختيار المهني لدى الأفراد مع تقدمهم في العمر خاصة في سن المراهقة حتى مرحلة الرجولة والكهولة.

الافتراض السادس: أن انتماء الفرد إلى والديه أو من يقوم مقامهما يرتبط بشدة بنمو إحساسه بالأدوار الواجبة عليه، خاصة إذا كانت معاملة الوالدين أو من يقوم مقامهما معاملة حسنة توجيهية، ويساعدانه على تخطيط مستقبله المهني وتنمية قدراته واهتماماته ومساعدته على فهم ذاته ومراكز القوة أو الضعف في شخصيته وعلاقة ذلك باختياراته المهنية.

الافتراض السابع: أن تدرج الفرد المهني على المستوى الرأسي يعود في كثير من الأحيان إلى مستوى ذكائه، ومستوى والديه الاقتصادي والاجتماعي ومستوى حاجاته. كما يعود أيضا إلى القيم والاهتمامات ومهاراته في العلاقات الشخصية والعرض والطلب في المجال الاقتصادي.

الافتراض الثامن: أن المجال المهني الذي يلتحق به الفرد يرتبط باهتماماته وقيمه وحاجاته وعلاقته بوالديه أو من يقوم مقامهما والإمكانات المحلية التي يستخدمها ومستوى ونوعية خلفيته التعليمية والبناء المهني والاتجاهات الموجودة بالبيئة المحلية.

الافتراض التاسع: على الرغم من أن كل مهنة تتطلب نماذج معينة من صفات الشخصية كالقدرات والاهتمامات وغيرها، فإن هناك احتمالات كثيرة تسمح بتنوع الأفراد في كل مهنة، كما يوجد أشخاص كثيرون يصلحون لأكثر من مهنة.

الافتراض العاشر: الارتياح المهني للفرد يتوقف على درجة قدرته على العثور على منافذ في مهنته لقدراته واهتماماته وقيمه وخصائصه الشخصية الأخرى.

الافتراض الحادي عشر: أن درجة الارتياح الوظيفي التي يحصل عليها الفرد من عمله ترتبط بمدى قدرته على ممارسته لمفهوم الذات عنده في هذا العمل.

الافتراض الثاني عشر: العمل والمهنة يعطي صورة عن أوضاع الشخصية لعموم الأفراد الآخرين ذكورا وإناثا على الرغم من أن هذه الصورة قد تكون سطحية peripheral أو عارضة incidental أو غير موجودة أصلا [١٣، ص ص ٥٤ ـ ٥٥؛ ١٩، ص ص ١٨٧ ـ ١٩٠].

ولا يقف تيار النظريات الخاصة بالتوجيه المهني أو تفسير طبيعة انتماء الأفراد نحو المهن عند حد النظرية أو النظريات السابقة، فهناك مجموعة أخرى من النظريات لا تقل عن هذه أهمية كنظرية تايد مان وأوهارا Tiedeman and O'Hara's theory ونظرية كروم بولتز Krumboltz وغيرهما ممن أسهم في تحقيق إنجازات كبيرة لهذا الحقل من العلوم.

ماذا يمكن أن تفيد التربية من هذه النظريات

إن أهم ما يمكن أن نستفيده من دراسة هذه النظريات يمكن توضيحه على النحو التالي:

أولا: إدراك الكثير من الأخطاء الأسرية الشائعة التي تحتم على أبنائها نوعا من التوجيه قد لا يتناسب وطبيعة العمل التربوي من ناحية وقد لا يتناسب مع مقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم من ناحية ثانية. فبدلا من دفع الأبناء ذكورا وإناثا إلى اختيار مجال مهني معين، يجب أن ندرك أن كل ابن من الأبناء توجد في حياته الماضية عندما كان صغيرا لحظات حرجة سبق وأن قيم فيها أوضاعا مهنية معينة لها تأثير قوي على اختياره المهني في مستقبله. وعلى الأسرة أن تساعد الابن على التعرف على هذه اللحظات الحرجة والقيم التي تكونت عنده ليستطيع الابن تخطيط مستقبله تحت إشراف والديه ومدرسته تخطيطا سليما [٢٠، ص ص ١ـ١٠، ١٥٠ـ١٧٧].

ثانيا: إن هذه النظريات ومثيلاتها تثري خبرات الموجهين التربويين والمرشدين وتدلهم على العديد من التفسيرات المهمة لسلوك الأفراد المهني وتوجهاتهم العملية مما يساعدهم على تحقيق إنجازات طيبة في مجال تنمية ميولهم واهتماماتهم تنمية مناسبة.

ثالثا: يستطيع القارىء من خلال هذا العرض النظري أن يكون خلفية أو إطارا مرجعيا يفسر عمليات التنمية المهنية.

رابعا: تعتبر عملية الاختيار المهني وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، مهمة خاصة تحتاج إلى جهد ووقت ودراسة وتكييف للتخلص أو تجنب العشوائية، والخروج بانطباعات قوية عن مدى صلاحية الفرد للمهنة المختارة أو المهنة المتوافرة.

خامسا: يستفيد المعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من عملية التوعية المهنية أو برامج التوجيه المهني المتاحة خاصة في مجال التعرف على شخصيات المتعلمين وتعزيز الخبرات المهنية اللازمة عند بعضهم أثناء تلقيهم لهذه الخبرات عبر المنهاج الدراسي أو عبر الأنشطة التعليمية المنهجية واللامنهجية.

سادسا: تستفيد أجهزة التخطيط ومكاتب الخدمة المدنية وغيرها من الجهات ذات العلاقة من نتائج التوعية المهنية المبكرة أو برامج الإرشاد والتوجيه المهني القائمة لدلالتها على اتجاهات الصغار والشباب المهنية ومدى ارتباطها بخطط التنمية من جهة ومدى ارتباطها بالواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي القائم من جهة أخرى [٢١].

سابعا: تستفيد الجهات المنظمة للمهن والوظائف المختلفة من هذه البرامج أيضا نظرا لما توفره من مواصفات للأفراد واقتران تلك المواصفات بالمهن المتاحة، بما يزيد من فعالية العاملين ويدفع عجلة الإنتاج في المصلحة أو الهيئة أو المنظمة أو المؤسسة [٢٢، ص ص ١٦٧-١٨٩؛ ٢٣، ص ص ٥٥-٧٥].

التخطيط التعليمي والتخطيط المهني

لا نستطيع في الوقت الحاضر أن نفصل كثيرا بين حاجة المجتمع إلى التخطيط التعليمي وبين حاجته إلى التخطيط المهني. إذ يجب أن يقترن التخطيط المهني بالتخطيط التعليمي. ويتم هذا الاقتران من خلال التعرف على ماذا يريد المجتمع من التعليم؟ أو كيف يحقق التعليم للمجتمع ما يريده؟ وكيف يتكيف التعليم مع مجموعة العوامل

الاجتماعية الطارئة أو الدائمة كزيادة السكان والتوزيع العمري لهم، ومدى ثبات أو تغير الأهداف الاجتماعية والقومية ومستوى الدخل الفردي، ومعدل التنمية والتكنولوجيا.

ويمكن أن يتم الاقتران بين النشاطين السابقين عن طريق توضيح العلاقة بين ما هو موجود فعلا من المتعلمين وما هو متاح في عالم الواقع من الناتج القومي من خدمات وسلع وغيره، ويتيح هذا الإجراء الفرصة للتعرف على الأسلوب الذي يتم به تغير بنية التعليم في ضوء معدلات النمو الاقتصادي والقومي [٢٤، ص ص ٧١-٩٠].

وقد يتم الاقتران بين التخطيط التعليمي والتخطيط المهني بطريقة عكسية لما سبق، فيحدث أثناء الربط بين حاجات المجتمع من التعليم وزيادة الطلب على التعليم. كما يتم على أساس وضوح العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، والمهارات والمعارف المتاحة عبر أجهزة التربية والتعليم والتدريب المختلفة داخل البلاد [٢٥، مج ١، ص ص ٧-١٧، ٢٧-٢٩، ٤١-٤٧].

إذ من المعروف أن تخطيط القوى العاملة هو عبارة عن عملية يتم من خلالها حصر وتقدير موارد المجتمع من القوى البشرية ثم توجيهها نحو القطاعات الإنتاجية وقطاعات الخدمات لتحقيق التنمية الشاملة في الوقت المناسب وبالتكلفة المناسبة. وهو بهذا يبني على التخطيط التعليمي. بينما نجد أن من خصائص التخطيط المهني أنه يبنى على أساس التوعية المهنية للأفراد وتصنيف المهن وتوصيفها بحيث تسهم التوعية المهنية في ربط مخرجات التعليم بالمهن المتاحة بالمجتمع من جهة، وتتطابق مواصفات هذه المخرجات مع هذه المهن قدر الإمكان.

وتتضمن عملية توصيف المهن جانبين مهمين هما:

١) حصر المهن الموجودة فعلا بالمجتمع وبيان مجموعة المهارات اللازمة للعمل فيها، وأجورها وحوافزها وأهميتها للمجتمع وعدد العاملين بها.

٢) حصر المهن التي يريد المجتمع المحلي من أبنائه إدراك كنهها لتحسين حاضره

ومستقبله وبيان المهـارات الخـاصـة بها وأهميتها والأجور والحوافز المتوقعة وعدد العاملين المطلوب لها.

ومن هنا تصبح مهمة المرشد أو المدير أو المعلم بالمدرسة توضيح معالم الطريق بالنسبة للطلاب توضيحا يتيح لهم الاستفادة من تجاربهم الشخصية حول الاختيار الأمثل للخط المهني الـذي يتنـاسب وقدراتهم وإمكاناتهم من ناحية، والاستفادة من خبراته كمعلم أو كمرشد من خلال بيانات تصمم خصيصا لهذا الغرض تحتوي على المعلومات اللازمة حول المهن بالمجتمع وبرامج التخطيط التي تركزعليها سياسة البلاد، وأهمية هذه المهن ومستقبلها بالنسبة لهؤلاء الطلاب ومجتمعهم.

كما أن التخطيط التعليمي المهني لن يكون مجديا مؤثرا في برامج التوعية المهنية المبكرة ما لم تراع التغيرات التقنية في الاقتصاد المحلي وتأثيراتها على سوق العمل، والتغيرات في البيئة الأسرية واختـلاف أدوار أعضاء الأسرة، والتغيرات التي تطرأ على توزيع قطاع العاملين بالبلاد، وافتقار الطلاب وخاصة بالمرحلة الابتدائية إلى معرفة تقدير إمكاناتهم الذاتية من جهة، وجهلهم بسوق العمل من جهة أخرى.

كما نلاحظ أن برامج التخطيط التعليمي والمهني تتأثر كثيرا بالتطورات والتغيرات التي تطرأ على النـظم التعليمية. لذلـك فإن برامج التوعية المهنية للطلاب تعتبر عملية بالغة الأهمية بالنسبة لكل نظام تعليمي من جهة وبالنسبة لكل برنامج لتخطيط التنمية من جهة أخرى. فعندما تقوم المدرسة أو أية مؤسسة اجتماعية أخرى بمساعدة الأفراد الملتحقين بها وإرشـادهم لاختيارات أفضـل في عالم المهن، أو تزويدهم بالمهارات اللازمة للمهن، أو إعدادهم لها، ومساعدتهم على الالتحاق بها وتكييفهم لطبيعتها، فإنها تدعم هؤلاء الأفراد وتدعم خطط البلاد التنموية.

ومهما تعددت السبل فإن التخطيط المهني أصبح ضروريا للتنمية ولذا تتجه كثير من الدول إلى الأخذ بالمفاهيم المتطورة للتخطيط القائمة على أساس تحليل الهياكل الوظيفية في المجتمع لإحداث موازنة بين العرض والطلب في القوى البشرية، وإحداث التغير اللازم في

بنية التعليم والتدريب وخططها، كما تتجه هذه الدول إلى استخدام أسلوب دراسة الحالة case study القائم على التخطيط لقطاعات معينة للتعرف بشكل أكثر دقة على احتياجات هذه القطاعات من القوى العاملة، أو أسلوب بناء النماذج التخطيطية البديلة، وهو أسلوب يعتمد على أساس توفير فرص العمل لكل من يستطيع العمل بالمجتمع [٢٦، ص ص ٢٥٧؛ ٢٧، ص ص ٢١١ - ٢٣٠؛ ٢٨، ص ص ٥١ - ٧٣].

أساليب التوعية المهنية المبكرة

إن أبرز ما يتبادر إلى الذهن في مجال أساليب التوعية المهنية هو المنهاج الدراسي الذي يعتبر رفيقا لكل دارس طيلة فترات الدراسة. والمتتبع لطريقة عمل هذا المنهج ودوره في النمو بأبعاده المختلفة يجد أنه المكان الصحيح للخبرات المعرفية والاجتماعية المنظمة. وطالما أن المهنة تعتبر عنصرا أساسيا نحو إشباع حاجات الفرد فإن من الواجب أن يتضمن المنهاج الدراسي مجموعة من المعارف والقيم والمهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على تحقيق هذه الحاجات، على أن تنبثق هذه الأمور عن المهن وطبائعها ومواصفاتها وعن قيم المجتمع في العمل والحرف والمهارات وأهميتها للأفراد نحو الاستفادة المثلى من الحياة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع والإنسانية يمكن المتعلم أن يتلمس طريقه الصحيح في هذه الحياة [٢٩، ص ص ١-٢٠، ٥١-٦٦].

والمتعرض لهذا الأسلوب من أساليب التوعية المهنية يجد الكثير من المفارقات والأخطاء الشائعة حول استراتيجية المواد الدراسية المختلفة. إذ أن هناك من يعتبر أن المواد الدراسية أقسام متعددة منها ما هو للثقافة العامة ومنها ما هو نظري وآخر عملي، ومنها ما هو حر ومنها ما هو إجباري أو اختياري ويصبح التركيز على شكليات المواد الدراسية هو المقياس الذي يقاس به إنجاز المتعلم أو أداؤه. أما العائد من وراء هذه المواد الدراسية على مستواه المعرفي والإدراكي ومستواه الخلقي والاجتماعي فيأتي في مرحلة ثانية إن أتى [٢٠، ص ص ١٥٣-١٨٦]. ومع كل هذا فإن كثيرا من مفكري التربية وعلمائها يؤكدون على أن المناهج الدراسية تعتبر وسيلة فعالة للتوعية المهنية في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي كافة [٢٠، ص ص ١٥٥-١٦٣]. وهناك منهم من يؤكد على أن لكل منهاج نظري منطلق عملي أو أكثر ويبقى على المعلم بصفة خاصة وكل من يرتبط بالعملية التربوية

بصفة عامة أن يمهن العمل الأكاديمي للتلاميذ فيربط بينه وبين واقعهم الاجتماعي وطبيعة المهن السائدة وأهمية البدء في التخطيط لمستقبل وظيفي مناسب لهم [٣٠، ص ص ٧-٩].

ومن بين أساليب التوعية المهنية، قيام المدرسة بتخصيص مادة معينة للثقافة المهنية تدخل ضمن إطار المنهاج الدراسي العام لكل مرحلة تعليمية. ويمكن لواضعي المنهاج أن يصمموا المادة العلمية لمقرر من هذا النوع بحيث يكون متدرجا متعاقبا ينتقل بالتلاميذ من مرحلة إلى أخرى حتى يتأكد كل منهم من التعرف على المجال الأكثر ارتباطا بميوله وقدراته [٣٠، ص ص ٧-٩]. كما تلعب وسائل الإعلام المختلفة دورا مهما في التوعية المهنية للتلاميذ فمن خلالها تتكون لديهم الكثير من الاتجاهات والميول نحو المهن ونحو العمل بشكل عام [٢٠، ص ص ١٧٢-١٧٦].

وهناك مدارس تقوم بتخصيص أيام معينة في السنة الدراسية (يوم أو يومين) يجتمع فيه تلاميذ المدرسة مع أولياء أمورهم للتوعية المهنية وتوزع في هذا الاجتماع كثير من النشرات والصور أو تلقى بعض المحاضرات، لتوضيح أهمية المهنة للفرد والمجتمع [٢٠، ص ١٧٣]. ويمكن في بعض الأحيان أن تعمد المدرسة إلى أخذ التلاميذ في رحلات علمية أو زيارات ميدانية لأماكن العمل كالمصانع والمزارع والأسواق وغير ذلك حتى يحصل التلاميذ على خبرات عملية ذات أثر قوي عن عالم المهن [٣١، ص ص ١-٣٧، ٥١-١٢٤، ٢١١-٢٤٥].

ومن التجارب العربية الرائدة في برامج التوعية المهنية المبكرة، برنامج «تربية الفنون الصناعية» الذي يعتبر من أبرز التجديدات التربوية في نظام التعليم بالعراق. وتقوم فكرة هذا البرنامج على أساس تهيئة الثقافة العملية والعلمية للأفراد بغض النظر عن إعدادهم وتهيئتهم للانخراط بالمهن بالمجتمع. فيتلقون تدريبات عملية على استخدام الآلات والأدوات الأولية ثم يتابعون ما تدربوا عليه نظريا عن طريق المعلمين والكتب الدراسية خصوصا في مجالات التجارة والكهرباء والحدادة والميكنة والطباعة والجلود والفخار وإصلاح السيارات والرسم الصناعي، فيحدث نتيجة لذلك الارتباط الفكري والعملي لمضمون المادة العلمية. أما الفلسفة الكامنة وراء هذه التجربة فتكمن في أن تفكير الأفراد يمكن أن يكون

أكثر فائدة عند اقترانه بالممارسة الذاتية، وأن ارتباط العقل بالحركة الجسمية يزيد من فعالية العملية التربوية وهذا بدوره يسهل مهمة المؤسسة التي ينتمون إليها من ناحية ويكسبهم اتجاهات ومهارات وقيم جديدة للعمل والمواطنة الصالحة.

كما نلاحظ أن الإسهام العربي في هذا النوع من الدراسات لم يتوقف عند حد التجارب الفردية للبلدان العربية فحسب، بل تخطاه إلى قيام منظمة اليونسكو بتبني برنامج «التربية التقنية» technology education وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات والمعارف العملية تقدم للطلاب من خلال برامج التعليم العام، هادفة إلى تزويدهم وتعريفهم بعالم المهن المحيطة بهم وفرص العمل المتاحة والمهارات اللازمة لها واستخداماتها التكنولوجية التي يمكن أن تساعدهم على التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم وتمكنهم من القدرة على الاختيار الأفضل من عالم المهن. ويعتبر برنامج «الدراسات العملية» المستخدم في مدارس الكويت رائدا في هذا المجال.

وقد تبلورت الجهود التربوية في المملكة العربية السعودية في مجال التوعية المهنية المبكرة عن مضمون لبرنامج جديد انتهى العمل من إعداده مؤخرا يسير في الاتجاهات السابقة نفسها. وتقوم فكرة البرنامج الجديد على أساس إدخال مجموعة من النصوص القرآنية والأدبية والاجتماعية والثقافية الدالة على فضل العمل والمهنة للفرد والمجتمع من خلال مناهج المرحلة الابتدائية يتم فيه التأكيد على المهن اليدوية والآلية والمؤسسات التي تعد الأفراد لها وأهمية هذه المهن للمجتمع المحلي وبرامج التنمية أملا في تغيير اتجاهات الطلاب السلبية نحو التعليم الفني والمهني بالبلاد الذي يلاقي تدنيا كبيرا في عدد الملتحقين به مقارنة ببرامج التعليم الأخرى. على أن مناهج المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية كانت تقدم في بداية عهد التطور التعليمي الحديث مجموعة من مواد الثقافة المهنية ضمن برامجها إلا أن هذه المواد لم تستمر طويلا، فاضطرت وزارة المعارف (مديرية المعارف آنذاك) إلى إلغائها. كما لجأت المملكة العربية السعودية إلى استخدام أسلوبين متميزين لإعداد الطلاب للحياة المهنية الفنية في المستوى الثانوي تحت ما يسمى بتجربة المدارس المتوسطة النموذجية وتجربة المدارس المتوسطة الحديثة، إلا أن هاتين التجربتين توقفتا بسبب قلة الملتحقين بهذه المدارس.

متطلبات التوعية المهنية

حتى يتمكن التلميذ من الاستفادة من برامج التوعية المهنية بالمدرسة مهما كان نوع الأسلوب الـذي يحصـل عليها من خلاله، وحتى يتمكن المدرس أو الموجه من مساعدة التلميذ على اختيار المهن المناسبة له، فإن هناك مجموعة من الخطوط العريضة لا بد وأن تنال نصيبا كبيرا من التركيز والعناية وهي على النحو التالي :

أولا : على التلميذ أن يدرك إدراكا جيدا إمكاناته ومسؤولياته كشخص داخل مجتمع .

ثانيا : يجب أن يتعلم التلميذ شيئا عن الفرص المتاحة في عالم المهن، ومتطلبات هذه الفرص المهنية .

ثالثا : عليه أن يبدأ بوضع خطة لمهنة المستقبل، على أن تكون هذه الخطة واقعية قدر الإمكان ومناسبة لإمكاناته ومسؤولياته وممكنة التحقيق من خلال الفرص المتاحة .

رابعا : أن يحاول استغلال الفرص للإعداد اللازم للعمل ونوع الحياة المرتبط بالنسبة التي يريدها .

خامسـا : عليه أن يقـوي من اتصـالاتـه الاجتـماعية والمهنية ليستـطيع الالتحاق بالتخصص أو المجال الذي يريده دون تكليف أو تردد .

العلاقة بين التوعية المهنية والتعليم الفني والمهني

إن من أكبر المشكلات التي تواجه التلميذ عند انتهائه من برامج التعليم العثور على مهنـة تتنـاسب وقـدراتـه وإمكاناته من جهة، أو أن أصحاب العمل والمؤسسات العامة والخاصة على السواء تشترط بعض المواصفات التي قد لا تكون متوافرة لدى هذا المتعلم . لذا فإن برامج التوعية والتوجيه والإرشاد المهني المبكر تساعد المتعلمين على الحصول على قدر مناسب من المهارات المعرفية والفنية والمهنية تساعدهم على تخطي هذه الحواجز عن طريق توجيههم نحو المجالات الأكثر قربا من المهن التي يريدونها أو مساعدتهم على دراسة بعض

المـواد المهنية بالمدرسة قبل أن يتخرجوا منها [٣٢، ص ص ×١، ٩٢ـ٩٨، ١١-١١٣، ١٥٩-١٦٢، ١٦٨-١٦٩].

وتأتي برامج التعليم الفني والمهني في قمة المجالات التي تعتمد على التوعية المهنية المبكـرة للتلاميذ، فمعظم التلاميذ لا يعرفون شيئا يذكر عن هذه المجالات وعن طريق برامـج التـوجيه يحصـل كثير منهم على المعلومات أو القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لخوض غمارها. وربما يعزى قلة المتقدمين إلى معاهد ومراكز التعليم الفني والمهني مقارنة بعـدد المتقـدمين إلى المجالات الأكاديمية الأخرى كالثانوية العامة أو الكليات العامة أو الكليات المسلكية أو الكليات المتـوسـطة وغـيرهـا إلى عدم توافر التوجيه المهني المناسب للتلاميذ، إذ ليس من الضروري أن تكون هناك أسباب اجتماعية أو اقتصادية خلف هذا الاتجاه، فالذين لا يعرفون طريقهم غالبا ما يتخبطون في اتجاهاتهم المهنية بعد أن يتركوا مدارسهم [٣٣، ص ص ٣٧ـ٤٠، ٩٥ـ١١٠]. وهـذا أدى في بعض الدول كالولايات المتحـدة الأمـريكية إلى وضـع قوانين صارمة تتعلق بأهمية التوجيه المهني، واعتباره مطلبا أساسيا لإنجاح برامج التعليم الفني والمهني بالبلاد [٣٤].

القوى المؤثرة في برامج التوعية

على الـرغم من الأهمية البـالغة لبرامج التوعية المهنية المبكرة أو المستمرة فإنها تتأثر ببعض العــوامــل التي تزيد من فعــاليتهـا أو تقلص من قدرتهـا على تحقيق أهـدافهـا واستراتيجياتها. ويمكن أن نوضح هذه القوى على النحو التالي:

أولا: أن برامـج التـوعية المهنية تتأثر إلى حد كبير بالتغير التكنولوجي (التقني) في اقتصاديات البلاد وعلاقة التغير بسوق العمل [٣٥، ص ص ٣-٢٣].

ثانيا: يتأثر برنامج التوعية المهنية بالتغيرات الطارئة على الأسرة، وتغير دور المرأة فيها [٣٦، ص ص ٥ـ٨، ٣٣-٧٥].

ثالثا: يمثل قصور التلاميذ نحو إدراك قدراتهم وإمكاناتهم، وعدم إلمامهم بعالم المهن

أو أهمية العمل، عائقا كبيرا أمام نجاح التوعية المهنية أو التوجيه المهني [٣٧، ص ص ٢١٠-٢١٤].

رابعا: تعتبر عملية (فتح) سوق العمل أمام كل فرد مهما كان نوع مهاراته وإمكاناته مشكلة خطيرة لفعاليات برامج التوجيه والتوعية المهنية [٣٨، ص ص ٩-٢٥، ٣٥-٤٩، ١٣١-١٤١].

خامسا: تمثل مزاحمة اليد العاملة الأجنبية في بلد ما عقبة أمام استفادة كثيرين من المتعلمين من البرامج التوجيهية، نظرا لأنها تخلق نوعا من عدم الثقة في الإمكانات الوظيفية المتاحة في البلاد، وشعور المواطن المحلي بأنه غير مرغوب فيه، أو أنه قليل الخبرة وغير ذلك.

سادسا: تمثل التغيرات المفاجئة في طبيعة العمل بالبلاد عائقا آخر أمام نجاح برامج التوعية المهنية، كأن تتحول دولة ما من طور المجتمع الزراعي إلى طور المجتمع الصناعي، فتضيع كثير من جهود التوعية المهنية إذا لم تكن موجهة ومخططة لإحداث هذه النقلة [٣٩، ص ص ١١-٢١، ٦٥-٨١].

سابعا: فشل كثير من المتخرجين من البرامج التعليمية المهنية على اختلاف مستوياتها وأنماطها في التمركز حول المهن التي تلقوا تعليمهم في مجالها. ففي كثير من البلاد يعمل بعض الفنيين المتخصصين في مجالات بعيدة عن طبيعة تخصصاتهم [٤٠، ص ص ١٥-٢٤، ٦٧-٧٣].

ثامنا: التغيرات في تركيب العمالة المحلية وتوزيعها قد تتسبب في نجاح أو إعاقة برامج التوعية المهنية [٤١، ص ص ٣-١٧].

تذييل

إن برامج التوعية المهنية المبكرة أو المتأخرة تعتبر أساسية في الفترة الحالية لكل مجتمع ينشد التقدم والتطور، لذا ينبغي أن تتجه الجهود المحلية في البلاد العربية بشكل عام

والمملكة العربية السعودية بشكل خاص نحو الاستفادة منها، وربطها بالتخطيط التربوي والتعليمي لكل المراحل التعليمية، لتتم زيادة فعالية الناتج التعليمي الذي يعود بدوره على جميع المجالات الأخرى اجتماعية أو اقتصادية أوعلمية أو غير ذلك.

المراجـــع

[١] Ander, Nevin E. "Post-High School Educational Experiences and Occupational Status of General Academic and Vocational-Technical High School Graduates." Ph. D. dissertation. Univ. of Missouri, Columbia, Missouri, 1974.

[٢] Astin, Alexander W., and Robert J. Panos. *The Educational and Vocational Development of College Students.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1964.

[٣] Bing, Kenneth L. "Success of Students Presenting Practical Arts Credits for Entrance to the University of Missouri." Ph.D. Dissertation. Univ. of Missouri, Columbia, Missouri, 1941.

[٤] Bolenbaugh and Proctor, "Relation of the Subjects Taken in High School to Success in College." *Journal of Education Research* (Feb. 1927). In H.H. London. *Principles and Techniques of Vocational Guidance* , Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.

[٥] Hill, G.E. *Management and Improvement of Guidance.* New York: Appleton Century Crofts, 1965.

[٦] Simmons, D. "Children's Rankings of Occupational Prestige." *Personnel and Guidance Journal,* 41 (1962), 332-35.

[٧] Davis, D.A. et al. "Occupational Choice of Twelve-Year-Olds." *Personnel and Gudance Journal,* 40 (1962), 628-29.

[٨] Nelson, R.C. "Knowledge and Interests Concerning Sixteen Occupations Among Elementary and Secondary School Students." *Educational and Psychological Measurement,* 23 (1963), 641-54.

[٩] Leifer, A.D., and G.S. Lesser. "The Development of Career Awareness in Young Children." *Papers in Education and Work,* Paper No. 1. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, 1976.

[١٠] Miller, Juliet V. "Career Development Needs of Nine-Year-Olds: How to Improve Career Development Programs." Washington, D.C.: National Advisory Council for Career Education, 1977.

[١١] عبدالباقي، زيدان. *علم الاجتماع المهني*. ط١. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٧٧-١٩٧٨م.

[١٢] Hoppock, Robert. *Occupational Information*. 4th ed. New York: McGraw Hill, 1976.

[١٣] Isaacson, Lee E. *Career Information in Counseling and Teaching*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1977.

[١٤] Holland, J.L. "A Theory of Vocational Choice." *Journal of Counseling Psychology*, 6, No. 1 (Spring 1959) 35-45.

[١٥] Murray, H.A. *Exploration in Personality*ı, New York: Oxford Press, 1938.

[١٦] Roe, A. "Early Determinants of Vocational Choice." *Journal of Counseling Psychology*, 4, No. 3 (Fall 1957), 212-17.

[١٧] Ginzberg, E. "Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement." *Vocational Guidance Quarterly*, No. 3 (March 1972), 169-76.

[١٨] Super, D.E. "Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept." *Occupations*, 30, No. 1 (Sept. 1951), 1-5.

[١٩] Super, D.E. "A Theory of Vocational Development." *American Psychologist*, 8, No. 5 (May 1953), 185-90.

[٢٠] London, H.H. *Principles and Techniques of Vocational Guidance*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.

[٢١] بوبطانة، عبدالله. «التوجيه والإرشاد التربوي المهني، نماذج من التجارب الدولية والعربية، مجلة *التربية الجديدة*، ع٣٧، س١٣ (يناير - أبريل ١٩٨٦م)، ٢٩-٤٢.

[٢٢] الزيات، كمال عبدالحميد. *علم الاجتماع الصناعي والمهني*. القاهرة: مكتب نهضة الشرق، ١٩٨٠م.

[٢٣] علاقي، مدني عبدالقادر. *تنمية القوى البشرية*. جدة: دار الشروق، ١٩٧٦م.

[٢٤] حرب، حمدي مصطفى. *التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع*، القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[٢٥] عبدالجواد، صلاح العرب. *اتجاهات جديدة في التربية الصناعية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٢م.

[٢٦] زيدان، محمد مصطفى. *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*، جدة: دار الشروق، د. ت.

[٢٧] عبدالعزيز، صالح. *التربية وطرق التدريس*، القاهرة: دار المعارف، ١٣٩١هـ/١٩٧١م.

[٢٨] فهمي، محمد سيف الدين، وسليمان نسيم. *مبادىء التربية الصناعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٦٧م.

[٢٩] Sievert, Norman W. "Career Educational and Industrial Education." Guidance Monograph Series, Series IX career Education and the Curriculum. Boston: Houghton Mifflin, 1975.

[٣٠] University of London, Institute of Education. *Vocationalising Education Conference*, Organized by the Dept. of International and Comparative Education, May 1986.

[٣١] Shertzer, Bruce. *Career Exploration and Planning*. Boston: Houghton Mifflin, 1937.

[٣٢] UNESCO. *The Organization of Educational and Vocational Guidance*, Research in Comparative Education by the International Bureau of Education, Geneva, 1963.

[٣٣] العيسوي، عبدالرحمن. *التوجيه التربوي والمهني*، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[٣٤] "Administration of Vocational Education, Rules and Regulations." Revised. Vocational Education Bulletin no. 1. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Dept. of Health, Education and Welfare, 1966.

(٣٥) خليل، صبحي. *تربية الفنون الصناعية*، بغداد: المطبعة العربية، ١٩٧٠م.

[٣٦] Mangum, G.L. et al. *Career Education in the Academic Classroom*. Salt Lake City, Utah : Olympus Publishing Co., 1975.

[٣٧] صالح، محمود عبدالله. *أساسيات في الإرشاد التربوي*، الرياض: دار المريخ، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.

[٣٨] Gipson, Barrie, and John Hayes. *The Theory and Practice of Vocational Guidance*. Oxford: Pergamon Press, 1968.

[٣٩] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *اجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم التقني والمهني والفني بالنسبة للتعليم العام في البلاد العربية، دمشق (١-٦ نيسان/ أبريل ١٩٧٨م)*. تونس، ١٩٨٠م.

[٤٠] عبدالمعطي، يوسف. *رحلة إلى المدرسة الشاملة*، سلسلة مفاهيم تربوية. ط١، الكويت: دار البحوث العلمية، ١٣٩٨هـ/١٩٨٧م.

[٤١] Gilli, Angelo C. *Modern Organizations of Vocational Education*. Pennsylvania State Univ. Press, 1976.

The Development of Early Career Awareness in Students

Mohammed Sh. H. Khateeb
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Several countries depend upon different approaches in the development of students' careers and the provision of solutions to the problems of society, such as unemployment, productivity, and achievement. Thus, it has become very important for educational leaders to develop laws and theories that control these fields. Therefore, several theories have emerged by Hoppock, Genzberg, Roe, Holland, Super and others, some of whom have concentrated on occupational choice and some on vocational development. This research has drawn a picture of the relationship between these areas and educational planning and the way vocational development can be approached in society. The research has enlightened students' needs and the occupational requirements for the success of vocational development programs. Among the problems that affect their success are technological change, the ability of the students, the facilities factors, attitudes, norms, values, and the demands of the market and the distribution of local employment. The researcher has invited the educational communities and government agencies to begin these programs from the early stages of education so that society can have more adequate manpower in the future.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٥٥ - ٧٧ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية: اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة أثناء الخدمة

عبدالعزيز حمد الباتع

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاول هذا البحث دراسة التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية من خلال دراسة اتجاه المدرسين والإداريين (المدرسات والإداريات) السعوديين نحو مهنة التدريس ونحو الدراسة أثناء الخدمة للحصول على المؤهلات العليا.

ولقد اتضح أن متوسط الاتجاه نحو المهنة لكل من الإناث ومن أعمارهم أقل من ٢٦ سنة ومن يعمل في المرحلة الابتدائية وذوي المؤهلات دون الجامعية ومن خدم أقل من ٦ سنوات ومن يسكن بعيدا عن كليات التربية فاق بفوارق ذات دلالات إحصائية متوسط اتجاه كل من الذكور ومن أعمارهم ٢٦ سنة فأكثر ومن يعمل في المرحلة المتوسطة أو الثانوية وذوي المؤهلات الجامعية ومن خدم ٦ سنوات فما فوق ومن يسكن مدنا فيها كليات تربية على التوالي.

أما بالنسبة لمعدل اتجاه العينة نحو الدراسة أثناء الخدمة فقد كان عاليا نسبيا بصرف النظر عن الفئات المختلفة لكل من المتغيرات الديموغرافية ما عدا حالة الجنس حيث فاق متوسط اتجاه الإناث اتجاه الذكور.

وتوجد علاقة بين اتجاه العينة نحو مهنة التدريس واتجاهها نحو الدراسة أثناء الخدمة وبلغ الارتباط ٣٢٦,. وهو ارتباط ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠٠١.

مقدمة

تحتل مهنة التعليم المرتبة الأولى في الأهمية من حيث تأثيرها في تطور الشعوب، فهي المهنة التي تعد أفراد المجتمع وتزودهم بالعلم والقيم والمهارات ليصبح كل منهم عضوا فعالا في المجتمع، وهي أساس التنمية، إذ أن مخرجات المدارس والمعاهد والجامعات هي الموارد

البشرية المساهمة في تنمية البلاد اقتصاديا وصناعيا واجتماعيا. ولهذا الارتباط العضوي بين التعليم والتنمية، فقد أصبح تجديد التعليم وتطويره أمرا بالغ الأهمية ويحتل مكانة بارزة في الخطط التنموية.

وتعتمد الاستفادة من تطوير التعليم على مدى تقبل الكوادر التعليمية في المدارس للبرامج المطورة من مقررات ومواد تعليمية واستراتيجيات وغيرها، إذ أن هؤلاء المدرسين والإداريين (المدرسات والإداريات) هم الذين يقومون بتنفيذ البرامج ويسدون ثغرات النقص فيها. لذا أصبح تطوير التعليم يعتمد على تأهيل المعلم في إعداده قبل مباشرة العمل وعلى مواصلة تطوير قدراته أثناء الخدمة ليتمكن من مواكبة ما جد في حقل التعليم والتعلم. ويستفيد منها طرقا وتقنيات ومفاهيم أكاديمية في تحفيز طلابه وتلبية ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم. ونقرأ في استراتيجية تطوير التربية العربية «أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها، إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير، ومساهمتهم في تحقيقه، وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد» [١، ص ٢٨٣]. ولقد قامت وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بمجهودات كبيرة في مجال التدريب أثناء الخدمة ولاتزال تواصل تدريب معلمي ومديري مراحل التعليم قبل الجامعي. وبعد فحص بعض المعلومات من وثائق ومنشورات وبحوث حول تدرج التدريب في المملكة يبدو لي أن الوقت مناسب لتحديد طموحات هذه الكوادر التعليمية في التطوير لتحقيق ما تصبو إليه من رقي وكفاية.

أهمية الدراسة

تؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية التدريب للجهاز التعليمي «تعطي الجهات المختصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديد ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات الجديدة» [٢، ص ٣٦]. كما أكدت الأهداف العامة للخطة الخمسية الرابعة للتدريب على ضرورة تنوع برامج التدريب بحيث تتناول توجيه المعلم أو تأهيله أو تجديد معلوماته أو تغيير أساليبه أو اتجاهاته [٣، ص ص ٥-٦].

ونظرا للتطور الكمي السريع للتعليم والذي حدث في فترة قصيرة نسبيا، فقد اضطرت وزارة المعارف إلى فتح معاهد المعلمين الابتدائية (١٣٧٣هـ) والتي كانت تستقبل خريجي المرحلة الابتدائية وتعدهم خلال ثلاث سنوات للتدريس في هذه المرحلة. ثم أقفلت هذه المعاهد وفتحت معاهد المعلمين للمرحلة الابتدائية والتي كانت بمستوى المرحلة الثانوية (١٣٨٥هـ)، كما فتحت مراكز الدراسات التكميلية (١٣٨٦هـ) لرفع مستوى خريجي معاهد المعلمين الابتدائية (النظام القديم) إلى مستوى المرحلة الثانوية. وبعد أن بدأت أعداد طلاب مراكز الدراسات التكميلية تتناقص لاستكمال رفع مستويات مدرسي المرحلة الابتدائية إلى مستوى الدراسة الثانوية أقفلت هذه المراكز ورفع مستوى إعداد معلمي هذه المرحلة إلى مستوى الدراسة في الكليات المتوسطة والتي تم فتحها عام (١٣٩٦هـ). ويتم إعداد مدرسي المرحلة المتوسطة والثانوية في كليات التربية ويتكونون من حملة درجة البكالوريوس التربوية؛ أما حاملو بكالوريوس الآداب والعلوم فينضمون لدورات التأهيل التربوي أثناء الخدمة [٤، ص ص ١٣-٣٨].

وتقيم وزارة المعارف عددا من الدورات لرفع مستويات التأهيل وتدريب المدرسين على المناهج الجديدة والمطورة من كتب ومواد وتقنيات وأساليب لرفع مستوى الأداء. ولقد بلغ عدد المتدربين في هذه الدورات خلال الخطة الثالثة للتدريب (١٤٠٠/١٤٠١هـ - ١٤٠٤/١٤٠٥هـ) ٤٠,٧٠٩ من المدرسين والإداريين والفنيين للمراحل التعليمية الثلاث [٥]. كما تنظم وزارة المعارف هذا العام (١٤٠٦/١٤٠٧هـ) سبع عشرة دورة لمعلمي هذه المراحل ومديريها يشارك فيها ١٧٠٧ متدربين [٦].

أما إعداد المعلمات، فقد سار على خطى إعداد المعلمين، إلا أن التدريب للمعلمات لم يكن بشكل منتظم حتى هذا العام (١٤٠٧هـ) حيث فتح معهد الدراسات التكميلية للبنات بمدينة الرياض لرفع مستويات تأهيل معلمات المرحلة الابتدائية (النظام القديم) إلى مستوى المرحلة الثانوية [٧، ص ٩].

ومن الملاحظ أن عدد المتدربين من المعلمين والإداريين بدأ يتناقص لاستكمال رفع مستويات معلمي المرحلة الابتدائية إلى مستوى الدراسة الثانوية واستكمال تدريب معلمي

العلوم والرياضيات على الكتب الجديدة. فبينما تجاوز معدل عدد المتدربين خلال الخطة الثالثة ثمانية آلاف سنويا، نجد أن المتدربين خلال هذا العام أقل من ألفي متدرب. وفي نظري أننا بحاجة إلى مزيد من التدريب أثناء الخدمة الآن أكثر مما كنا عليه في السابق، إذ أن المملكة تسير بخطى سريعة نحو التكنولوجيا، الأمر الذي يحتم علينا إيجاد كوادر وطنية تعليمية على مستوى راق من الإعداد ليتعاملوا مع متطلبات التعليم في هذا العصر، عصر التقنيات وعصر الفضاء. فالمعلم الذي يعد الآن هو الذي سيتولى إعداد أجيال المستقبل، وليس من الحكمة أن نكتفي بإعداده في الكليات المتوسطة أو الكليات نظام الأربع سنوات. ولقد أكدت استراتيجية تطوير التربية العربية على أهمية النظرة البعيدة لإعداد وتدريب المعلمين. «إن الذين يتم إعدادهم في الوقت الحاضر أحرى أن يواصلوا ممارساتهم لمهنة التعليم خلال الربع الأخير من القرن العشرين وحتى العقد الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين، مع ما يمكن أن تتمخض عنه هذه السنوات من تغيرات خطيرة في شتى مناحي الحياة القومية والاقتصادية والتقنية والعلمية في الوطن العربي وفي العالم. فلا بد أن يكون منظورا في إعدادهم إلى مطالب المستقبل وتطوراته وأن يكونوا على وعي بالتحديات المرتقبة فيه.» [١، ص ٢٨٤]

ومن الواضح أن وزارة المعارف تدرك هذه التحديات العلمية والتقنية وهي في الوقت الحاضر تبعث مدرسين وإداريين للدراسة في الخارج وتفرغ آخرين للدراسة في الجامعات والكليات المتوسطة في الداخل للحصول على مؤهلات أرقى، إلا أن عدد المشاركين في هذا النوع من التدريب قليل. وأعتقد أنه من المفيد للتعليم في بلادنا أن يشمل هذا النوع من التدريب جميع المعلمين والإداريين (المعلمات والإداريات) في المراحل التعليمية الثلاث لرفع مستويات التأهيل لكل من لديه القدرة والرغبة في الدراسة أثناء الخدمة، ولكي تصبح هيئة التدريس في المدرسة مكونة من ذوي مؤهلات الماجستير والدكتوراه وقليل من ذوي البكالوريوس أو الكليات المتوسطة. وهذه المستويات المقترحة لرفع مستويات التأهيل هي أيضا مقترحات بحوث أجريت في المملكة، فهي عامل جذب للنوعيات المتميزة إلى مهنة التعليم، إذ أن في تحقيقها تلبية للطموحات على أسس القدرات الأكاديمية والمهنية والعملية، كما أنها خطوة منطقية لاستمرار ما قامت به وزارة المعارف من جهد لرفع مستويات الإعداد، وهي أيضا خطوة ضرورية لمواكبة مسيرة التعليم المتجددة كنتيجة لسرعة التغيرات

العلمية والتقنية، خاصة وأننا دولة تسير نحو هذا التطور العلمي والتقني، ويجب أن نلحق بالدول المتقدمة في تطوير كفاءاتنا التربوية. ففكرة التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية قدمها دوايت ألن (Dewight Ellen) في الستينات من هذا القرن وكان يقترح أن يشكل ذوو المؤهلات العليا (دكتوراه أو ما يعادلها وماجستير) ٧٥٪ من كفاءات التعليم العام، ويشكل حاملو البكالوريوس أو مؤهل الخمس سنوات ٢٥٪. وقد توجد في المدرسة قلة ممن هم غير مؤهلين [٨، ص ص ٢٣٨-٢٣٩]. وبتشجيع من الجهات التعليمية المختلفة، وبدفع من مكتب التعليم الفدرالي سارت الولايات المتحدة الأمريكية نحو تغير هرم التأهيل في التعليم العام. وعلى سبيل المثال نجد في ولاية ألينوي قليلا من المدارس التي معلموها من حملة البكالوريوس والإعداد التربوي، بينما تراوحت نسبة حملة الدكتوراه أو ما يعادلها أو حملة الماجستير في معظم المناطق من ٣٠٪ إلى ٩٦٪. أما الإداريون فإن نسب من لديهم ماجستير أو دكتوراه أو ما يعادلها ١٠٠٪ ما عدا في حالات قليلة حيث يتكون الكادر الإداري من ٨٠٪ من ذوي هذه المؤهلات العليا [٩، مج١، ص ص ١-٢٦].

الدراسات السابقة

أ ـ قام مركـز البحـوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بدراسة عنوانها «العـزوف عن مهنـة التـدريس في المملكة العربية السعودية» في عام ١٩٧٧/١٩٧٨م. وتكـونت عينـة الـدراسـة من طلاب المـرحلة الثـانوية وطلاب كليات التربية والمدرسين السعوديين وأفراد من المجتمع من موظفين وإداريين لا ينتمون لوزارة المعارف. وتناولت هذه الدراسة المنطلقات التالية:

١ ـ حجم مشكلة العزوف في المملكة العربية السعودية وأثره على خطط التنمية

٢ ـ مدى تشابه أواختلاف أوضاع المعلمين السعوديين إذا ما قورنت بأوضاع المعلمين في بعض البلاد العربية والأجنبية

٣ ـ العوامل التي تؤدي إلى عزوف السعوديين عن مهنة التدريس

٤ ـ اتجاهات طلاب الجامعة بعامة وطلاب كلية التربية بخاصة نحو مهنة التدريس

٥ ـ الاتجاهات السائدة في المجتمع السعودي نحو مهنة التدريس

ومن التوصيات التي اقترحها الباحثون ما يلي : [١٠، ص ص ٤٠-٤١]

- زيادة مرتبات المدرسين وتمييزهم عن غيرهم من زملائهم في الوزارات الأخرى بنوع من المكافأة أو بدل طبيعة العمل
- تحسين أحوالهم المعيشية (مساكن، جمعيات)
- تحسين ظروف العمل (الوسائل، عدد الطلاب في الفصول، النصاب)
- زيادة فرص الدراسات العليا أمام طلاب كليات التربية
- زيادة فرص النمو العلمي والمهني أمام المدرسين السعوديين ومنحهم علاوة أو ترقية لقاء كل نمو يحققونه
- إنشاء مجلة تربوية شهرية تكون خاصة بالمعلمين
- تنظيم ندوات سنوية للمعلمين السعوديين، تناقش أهم قضاياهم العلمية والمهنية

ب - نسقت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مع مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود لإجراء دراسة لظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس في مراحل التعليم قبل الجامعي. اشتملت هذه الدراسة على عشر دول عربية، وتكونت العينة من ١٤٧٣٣ شخصا من طلاب المراحل المغذية (الصف التاسع و/أو الثاني عشر) وطلاب كليات ومعاهد التربية ومدرسي ومدرسات مراحل التعليم قبل الجامعي (ابتدائي، متوسط، ثانوي) والخبراء والخبيرات. وحددت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على حجم ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس في مراحل التعليم العام على مستوى الوطن العربي وفي كل بلد عربي شملته الدراسة على حدة من واقع منطلقات أربعة: نفسي، واجتماعي، ومادي، ومهني وذلك عن طريق استطلاع آراء العينة حسب عدد من المتغيرات الديموغرافية. ولقد تكونت استبانة معلمي ومعلمات مراحل التعليم قبل الجامعي من عدد من الأسئلة، منها ثلاثة حول حجم العزوف عن المهنة ويوضح الجدول ١ ملخصا لاستجابات المعلمين والمعلمات السعوديين عن أسئلة حجم العزوف في السعودية حسب المتغيرات الديموغرافية [١١، ص ص ٢١٨-٢٢٥، ٢٤١-٢٤٨، ٢٨٨-٢٩٥].

جدول ١. نسب استجابات المعلمين والمعلمات السعوديين عن أسئلة حجم العزوف حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		هل اخترت مهنة التدريس برغبتك؟		هل أنت راض عن مهنتك؟		هل تفكر في ترك مهنة التدريس؟	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
الجنس	ذكور	٦٣,٩	٣٦,١	٣٠,٤	٦٩,٦	٧٠,٨	٢٩,٢
	إناث	٧٥,٦	٢٤,٤	٥٧,٤	٤٢,٦	٣٧,٠	٦٣,٠
العمر	أقل من ٣١ سنة	٧٣,٠	٢٧,٠	٤٧,٤	٥٢,٦	٤٩,٥	٥٠,٥
	٣١ سنة فأكثر	٥٨,٩	٤١,١	٣٥,٤	٦٤,٦	٦٣,٨	٣٦,٢
مراحل التعليم العام	ابتدائي	٧٤,٩	٢٥,١	٤٣,٧	٥٦,٣	٤٥,٦	٥٤,٤
	متوسط	٦٦,٧	٣٣,٣	٤٦,٦	٥٣,٤	٥٥,٦	٤٤,٤
	ثانوي	٧٠,٤	٢٩,٦	٤٥,٦	٥٤,٤	٥٥,٣	٤٤,٧
المؤهل	دون الجامعي	٧٥,٠	٢٥,٠	٤٤,٤	٥٥,٦	٤٧,٠	٥٣,٠
	جامعي	٦٨,٠	٣٢,٠	٤٦,٣	٥٣,٧	٥٤,٣	٤٥,٧
سنوات الخدمة	أقل من ١١ سنة	٧١,٩	٢٨,١	٤٧,٦	٥٢,٤	٥٠,٢	٤٩,٨
	١١ سنة فأكثر	٦٠,٧	٣٩,٣	٣٢,٩	٦٧,١	٦٢,٢	٣٧,٨
التخصصات	علمي	٦٣,٢	٣٦,٨	٣٨,٠	٦٢,٠	٦٢,٨	٣٧,٢
	أدبي	٧٢,١	٢٧,٩	٤٨,٩	٥١,١	٤٩,٨	٥٠,٢
	أخرى	٧٠,٧	٢٩,٣	٤٥,٧	٥٤,٣	٤٧,١	٥٢,٩

واستخلص من استجابات هذه الفئة من عينة المملكة العربية السعودية في دراسة ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس أن أسباب اختيارهم للمهنة بدون رغبة هي :

١) عدم توافر مجالات أخرى للدراسة في محل الإقامة

٢) تأثير الآخرين حيث إن التوجيه والإرشاد ضعيف كما أن أغلبية أولياء أمور الإناث يفضلون التحاقهن في مهنة التعليم بدلا من أي مهنة أخرى

أما أسباب عدم الرضا عن المهنة فهي :

١) مالية (قلة الترقيات والحوافز والمكافآت)

٢) جو العمل (ثقل العبء، الأنظمة الإدارية والفنية، كثرة أعداد الطلاب في الفصول

٣) نظرة المجتمع للمهنة

٤) عدم تلبية المهنة للطموحات والنظرة المستقبلية

أما الحلول التي قدمها الذين يفكرون في ترك المهنة فهي :

١) مالية (رواتب، بدلات، توفير حوافز متنوعة)

٢) تحسين جو العمل (تخفيف العبء، تطوير الأنظمة الإدارية)

٣) تطوير المناهج وأساليب التدريس

٤) تغيير نظرة المجتمع للمهن.

وحسب استجابات المعلمين والمعلمات وضع فريق البحث بعض التوصيات بالنسبة لجميع الدول العربية، نوجزها فيما يلي: [١١، ص ص ٤٢٨-٤٢٩]

١ - رفع الإيراد المادي (رواتب، مكافآت، بدلات، خدمات أخرى).

٢ - تحسين جو العمل (تخفيف العبء، تقليل الطلاب في الفصول، تطوير الأنظمة الإدارية والفنية مثل احترام مسؤولية المعلم والمعلمة ومراعاة الظروف الشخصية للمعلمات بما يتلاءم مع طبيعة مسؤولياتهن كأمهات وزوجات ومعلمات في آن واحد).

٣ - فتح المجال لمواصلة الدراسات العليا وتعديل برامج هذه الدراسات لتلائم احتياجات تطوير قدرات المعملين والمعلمات.

مشكلة البحث

حاول هذا البحث دراسة التطوير التدريجي للمدرسين والإداريين (المدرسات والإداريات) السعوديين في مراحل التعليم العام. ويقصد بالتطوير التدريجي توفير الفرص بشكل منظم أمام من يعمل في التدريس والإدارة والإرشاد في المدارس كل حسب رغبته وقدرته على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة ليحصل على المؤهل الجامعي ثم الماجستير فالدكتوراه، وعلى أن يستمر في العمل نفسه بعد حصوله على المؤهلات التربوية العالية. وبالتحديد حاول هذا البحث معرفة اتجاه المعلمين والإداريين (المعلمات والإداريات) في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) نحو مهنة التعليم ونحو فرص التطور التدريجي، كما حاول معرفة مدى تأثر هذه الاتجاهات بالمتغيرات الديموغرافية التالية: الجنس، العمر، المدرسة التي يعمل فيها الفرد، آخر مؤهل، سنوات الخبرة، الوظيفة، التخصص، بعد أو قرب مقر العمل من كليات التربية. ويمكن تحديد الأسئلة التي حاول هذا البحث الإجابة عنها كالتالي:

١ ـ هل تؤثر المتغيرات الديموغرافية في اتجاه العينة نحو مهنة التعليم؟

٢ ـ هل تؤثر المتغيرات الديموغرافية في اتجاه العينة نحو التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية؟

٣ ـ هل توجد علاقة بين اتجاه العينة نحو مهنة التعليم واتجاهها نحو التطوير التدريجي؟

٤ ـ ما هي أنسب الفترات الزمنية لمواصلة الدراسة أثناء الخدمة؟

تعريف التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية

عرف هذا التطور لبرنامج التطوير التدريجي أثناء الخدمة لعينة البحث على أنه توفير الفرص بشكل منظم أمام من يعمل في التدريس والإدارة والإرشاد في المدارس كل حسب رغبته وقدرته على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة ليحصل على مؤهل جامعي ثم الماجستير ثم الدكتوراه، على أن يستمر في العمل نفسه بعد الحصول على المؤهل العلمي.

وطبقا لهذا الاقتراح يستطيع العاملون في المدارس أن يحصلوا على المؤهلات المذكورة

كل حسب قدرته عن طريق التفرغ الكامل بعد فترة من العمل في المدرسة أو التفرغ الجزئي أثناء العمل أو عن طريق الدراسة الصيفية.

ووفقا لهذا البرنامج المقترح سيكون العاملون في المدرسة من حاملي مؤهلات تبدأ بخريجي الكليات المتوسطة وتنتهي بحاملي دكتوراه التربية في المناهج والتعليم والإدارة والإرشاد.

أدوات البحث

استخدمت المعلومات التي تجمعت من دراسة ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس (١٩٨٣م) لوضع أسئلة ثلاث استبانات صممت لهذا البحث، وفيما يلي وصف لهذه الاستبانات.

استبانة (أ): اتجاه الكفاءات التربوية السعودية نحو مهنة التعليم

استخلص من دراسة ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس أن للاتجاه نحو مهنة التدريس تسعة منطلقات هي:

١) مالي
٢) اجتماعي
٣) نفسي
٤) مهني
٥) علمي
٦) جو العمل
٧) مناهج وطرق تدريس
٨) العلاقات بين الأفراد
٩) تكافؤ فرص التدريب أثناء الخدمة

ولقد استخلصت هذه المنطلقات من جمل كتبها مدرسو الدول العربية ومدرساتها عن أسباب

عدم الإقبال على المهنة وأسباب التسرب منها. ولقد أعد الباحث من هذه الجمل استبانة اتجاه الكفاءات التربوية السعودية نحو مهنة التعليم . وتكونت الاستبانة من إحدى وثلاثين جملة، ولكل جملة خمس استجابات محتملة هي «صح جدا»، «صح»، «لا أدري»، «خطأ»، «خطأ جدا». وأعطيت هذه الاستجابات الأوزان خمسة، أربعة، ثلاثة، إثنان، واحد على الترتيب إذا كانت الجملة موجبة. أما إذا كانت الجملة منفية فإن الاستجابات تعطى الأوزان واحد، إثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة على الترتيب. وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها الفرد من ٣١ إلى ١٥٥ درجة.

ولقد أعطيت هذه الاستبانة لشخص في قسم البحوث في التطوير التربوي بوزارة المعارف، وشخص في الأبحاث في الرئاسة العامة لتعليم البنات، وثلاثة مدرسين لفحص اللغة العربية لهذه الجمل، وعدلت الاستبانة حسب ما ورد من اقتراحات. ثم طبقت الاستبانة على أربعين مدرسا وإداريا ووجد أن الثبات النصفي لها يساوي ٨١, ٠٠

استبانة (ب): استطلاع آراء الكفاءات التعليمية حول زمن الدراسة أثناء الخدمة

قدم لهذه الاستبانة شرح عن التطوير التدريجي المقترح في هذا البحث، ثم وضعت بعض الأسئلة حول إمكانية إيجاد مثل هذا التطوير التدريجي المقترح في المملكة العربية السعودية وحول رغبة المستجوب في الدراسة أثناء الخدمة، وحول مواقيت زمن الدراسة (الصيف، أثناء العمل مع تفرغ جزئي، أثناء الصيف وتفرغ جزئي أثناء العمل، التفرغ الكلي لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بعد العمل عدداً من السنوات). ولقد كانت الإجابة عن هذه الأسئلة إما «نعم» أو «لا .»

استبانة (جـ): اتجاه الكفاءات التعليمية السعودية نحو التطوير التدريجي

استخدمت المنطلقات التي عرضت في استبانة (أ) لتصبح منطلقات لاتجاه الكفاءات التعليمية نحو التطوير التدريجي (الدراسة أثناء الخدمة للحصول على المؤهلات التربوية العليا). الهدف من هذه الاستبانة هو معرفة الاتجاه العام للعينة نحو الدراسة أثناء الخدمة وما تتوقعه العينة من أثر للتطوير التدريجي على المنطلقات بشكل عام.

استخدمت معظم الجمل التي وردت في الاستبانة(أ) في هذه الاستبانة (استبانة جـ) بعد تعديلها من حيث الصياغة لتصبح كل جملة تسأل عن أثر التطوير التدريجي على أوضاع العاملين في مهنة التعليم (المالية، الاجتماعية، النفسية، المهنية، العلمية، جو العمل، المناهج وطرق التدريس، العلاقات بين الأفراد، تكافؤ فرص التدريب أثناء الخدمة).

وتكونت هذه الاستبانة من إحدى وثلاثين جملة والإجابات المحتملة لهذه الجمل هي «صح جدا»، «صح»، «لا أدري»، «خطأ»، «خطأ جدا.» وأوزان هذه الاستجابات على التوالي خمسة، أربعة، ثلاثة، اثنان، واحد في حالة الجمل الموجبة. أما أوزان استجابات الجمل المنفية فإنها واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة على الترتيب. وهذا يعني أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد تتراوح بين ٣١ و ١٥٥ درجة.

وعرضت هذه الاستبانة على الأشخاص الذين راجعوا الاستبانتين السابقتين أنفسهم بقصد تعديلها لغويا، ولقد أجريت التعديلات المقترحة. كما طبقت هذه الاستبانة على أربعين مدرسا وإداريا ووجد أن الثبات النصفي لها يساوي ٠,٨٢.

مجتمع البحث والعينة

تكون مجتمع البحث من المدرسين والإداريين والمدرسات والإداريات السعوديين في مدارس التعليم العام في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ولقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع ٦٢,٦٥٧شخصا.

ولقد حدد الباحث المدن التي فيها كليات تربية للبنين وكليات للبنات واختار خمسا منهن في مختلف أنحاء البلاد هي الرياض، والهفوف، وجدة، وأبها، والجوف. ثم حدد المناطق التي لا توجد فيها كليات تربية للبنين ولا توجد فيها كليات للبنات. واختار من هذه المناطق ست مناطق في مختلف أنحاء البلاد هي شقراء، وحفر الباطن، وبيشة، وعفيف، ونجران، ووادي الدواسر. واختيرت بطريقة عشوائية مدرسة بنين أو أكثر من كل مرحلة تعليمية وكذلك بالنسبة للبنات على أن تتكون عينة البحث في كل من هذه المدارس من جميع المدرسين والإداريين والمرشدين السعوديين.

في بداية العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ قام قسم المناهج في التطوير التربوي بوزارة المعارف بإرسال ظرف يحتوي على ستين استبانة لإدارات التعليم في مدن العينة ومناطقها مع قائمة بأسماء المدارس المحددة في العينة. كما قام قسم الأبحاث في الرئاسة العامة لتعليم البنات بإرسال الكمية نفسها من الاستبانات لإدارات تعليم البنات في مدن العينة ومناطقها.

ولقد أجيب على **٩١٣** استبانة، واستخدمت في هذا البحث الاستبانات التي أجاب عليها السعوديون والسعوديات، وكانت إجاباتهم كاملة عن جميع فقرات الاتجاه نحو مهنة التدريس وجميع فقرات الاتجاه نحو التطوير التدريجي وبلغ عدد هذه الفئة **٦٥٣** شخصا.

النتائج

١ ـ اتجاه العينة نحو مهنة التعليم

حللت استجابات العينة على استبانة الاتجاه نحو المهنة بوساطة تحليل التباين البسيط. ويوضح الجدول **٢** عدد العينة موزعا حسب فئات كل من المتغيرات الديموغرافية، كما يوضح متوسط اتجاه كل فئة نحو مهنة التعليم ويوضح الانحراف المعياري لهذه الاتجاهات. وفي العمود الأيسر لهذا الجدول نجد نسب ف. ونلاحظ أن متوسط اتجاه الإناث نحو المهنة يفوق متوسط اتجاه الذكور وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠٠١ وكذلك بالنسبة لمتغير العمر حيث فاق متوسط اتجاه من أعمارهم أقل من **٢٦** سنة متوسط اتجاه نظرائهم ممن أعمارهم **٢٦** سنة فما فوق، وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠٠١.

أما بالنسبة لتوزيع العينة حسب المراحل التي يعملون فيها وهي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فقد كان الفرق بين متوسط اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ذا دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١ وهذا يعني أن اتجاه مدرسي المرحلة الابتدائية ومديريها نحو مهنة التدريس يفوق اتجاه نظرائهم في المرحلة المتوسطة والثانوية.

جدول ٢ . متوسط الاتجاه نحو مهنة التدريس والانحراف المعياري ونسب ف

	المتغيرات الديموغرافية	العدد	متوسط اتجاه الفئة	الانحراف المعياري	نسب ف
الجنس	ذكــــر	٣١٨	١٠٥,٤٨	١٤,٥٢	٦٦,٢٧***
	أنثـــى	٣٣٥	١١٣,٦٠	١٠,٧٨	
العمر	أقل من ٢٦ سنة	٢٨٤	١١٣,٢٨	١١,٣٦	٤٠,٩٤***
	٢٦ سنة فأكثر	٣٦٥	١٠٦,٧١	١٤,١١	
المدرسة	ابتدائيـة	٣٤٦	١١١,٣٣	١٢,٦٩	٥,٨٩*
	متـوسطـة	١٨٧	١٠٧,٧٦	١٤,١٩	
	ثانـويـــة	١١٣	١٠٧,٧١	١٣,٣٨	
المؤهل	دون البكالوريوس	٤٠٣	١١١,٥٢	١٢,٨٣	٢٥,٥٦***
	بكالوريوس فما فوق	٢٣٤	١٠٦,٠٨	١٣,٥٥	
الخبرة	أقل من ٦ سنوات	٣٠٨	١١١,١٥	١٢,٧٨	٨,١٣*
	٦ سنوات فما فوق	٣٣٤	١٠٨,١٤	١٣,٧٨	
الوظيفة	مـدرس	٤٤٥	١٠٩,٣٥	١٣,٥٣	٠,٦٨
	إداري ، مرشد	٢٠٣	١١٠,٢٩	١٢,٩٦	
التخصص	تربـــوي	٤٠٠	١١٠,٤٦	١٣,٤٧	
	علـمـــي	٧٧	١٠٦,٧٠	١٥,٥١	٢,٧٤
	أدبـــي	١٣٥	١٠٩,٠١	١١,٨٦	
الموقع	قريب من كلية التربية	٣٩٧	١٠٨,٣٩	١٣,٣٨	٩,١٣*
	بعيد عن كلية التربية	٢٥٦	١١١,٦٠	١٣,١٢	

*** ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠١

* ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١

ونقرأ من الجدول ٢ أن متوسط اتجاه فئة من يحمل مؤهلات دون البكالوريوس نحو المهنة يفوق متوسط اتجاه حاملي درجات البكالوريوس والماجستير. والفرق بين المتوسطين ذو

دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠٠١ أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد فاق اتجاه من خدم أقل من ٦ سنوات متوسط اتجاه من خدم ٦ سنوات فأكثر والفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١ .

أما بالنسبة للوظيفة، فالفرق بين متوسط اتجاه المدرسين نحو المهنة ومتوسط اتجاه الإداريين والمشرفين ليس ذا دلالة إحصائية. وكذلك الحال بالنسبة للتخصصات، إذ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه التربويين والعلميين والأدبيين نحو مهنة التعليم.

وإذا نظرنا إلى المتغير الأخير في الجدول ٢ وهو فئة من يسكن أماكن تبعد عن كليات التربية بمسافة مائتي كيلومتر في الأقل وفئة من يسكن مدنا فيها كليات تربية، نجد أن متوسط اتجاه من يسكن بعيدا عن كليات التربية نحو المهنة يفوق متوسط اتجاه من يسكن قريبا من كليات التربية وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية بمستوى٠,٠١ .

٢ ـ آراء العينة حول زمن الدراسة أثناء الخدمة

تشتمل الاستبانة (ب) على سبعة أسئلة الإجابة عليها إما «نعم» أو «لا» والغرض منها معرفة آراء العينة حول إمكانية إيجاد برنامج التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية الوطنية في بلادنا وحول رغبتهم في مواصلة الدراسة أثناء الخدمة وحول رغبتهم في أوقات الدراسة. ويوضح الجدول ٣ نسب استجابات العينة على فقرات الاستبانة (ب). ونقرأ في هذا الجدول أن (٨٩,٣٪) من مجموع العينة يرون أنه بالإمكان إيجاد هذا البرنامج لتطوير الكفاءات الوطنية في بلادنا. وبلغت نسبة من يرغب في مواصلة الدراسة أثناء الخدمة (٨٠,٩٪). أما بالنسبة لأوقات الدراسة أثناء الخدمة، فقد أتى التفرغ الكلي بعد العمل عددا من السنوات في الدرجة الأولى حيث بلغت نسبة هذه الفئة (٧٦,١٪)، ويلي ذلك نسبة من يرغب في الدراسة أثناء الصيف (٦٢,٢٪)، ثم التفرغ الجزئي (٦١,٨٪)، وأقل النسب كانت نسب من يرغب في الدراسة الصيفية والتفرغ الجزئي (٥٨,٥٪). أما بالنسبة للسؤال رقم (٧) فلم يقترح أي برنامج بديل عدا الدورات وهي البرامج القائمة في الوقت الحاضر.

جدول ٣ . نسب استجابات العينة حول إمكانية تطبيق التطور التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية وحول الرغبة في الدراسة وأوقات الدراسة أثناء الخدمة

الرقم	الجمل	نسب الإجابة	
		نعم	لا
١	هل تعتقد أنه من الممكن إيجاد مثل التطوير المذكور للمدرسين والإداريين في مدارسنا؟	٨٩,٢٦	١٠,٧٤
٢	هل لديك الرغبة في مواصلة دراستك أثناء الخدمة	٨٠,٨٩	١٩,١١
٣	إذا كانت الدراسة أثناء الخدمة (براتب) في فصل الصيف فقط، فهل أنت راغب في مواصلة الدراسة؟	٦٢,٢١	٣٧,٧٩
٤	إذا كانت الدراسة أثناء الخدمة (براتب) بالتفرغ الجزئي فقط، فهل أنت راغب في مواصلة الدراسة؟	٦١,٨٣	٣٨,١٧
٥	إذا كانت الدراسة أثناء الخدمة (براتب) في فصول الصيف مع تفرغ جزئي أثناء العام الدراسي، فهل أنت راغب في مواصلة الدراسة؟	٥٨,٤٨	٤١,٥٢
٦	إذا كانت الدراسة أثناء الخدمة بعد العمل عددا من السنوات تتفرغ للدراسة (براتب) مدة عام أو عامين أو ثلاثة، فهل أنت راغب في مواصلة الدراسة؟	٧٦,٠٦	٢٣,٩٤
٧	هل لديك برنامج بديل تقترحه لمواصلة الدراسة؟	٨,٥٦	٩١,٤٤

٣ ـ اتجاه العينة نحو التطوير التدريجي

حللت استجابات العينة على استبانة الاتجاه نحو التطوير التدريجي بوساطة تحليل التباين البسيط، ويوضح الجدول ٤ عدد العينة موزعا حسب فئات كل من المتغيرات الديموغرافية. ومن الملاحظ في هذا الجدول أن متوسط اتجاه كل فئة من هذه الفئات عال نسبيا مما يدل على رغبة العينة في الدراسة أثناء الخدمة. كما يلاحظ أن الفرق بين متوسط الاتجاه لفئات كل من المتغيرات ليس ذا دلالة إحصائية ماعدا في حالة الجنس، إذ أن متوسط اتجاه الإناث يفوق اتجاه الذكور، وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠١ وقد

يكـون هذا الفرق ناتجا عن عدم وجود برامج التدريب للمدرسات والإداريات مما جعل تطلعهن للدراسة أثناء الخدمة يفوق تطلع الذكور.

جدول ٤ . متوسط الاتجاه نحو التطور التدريجي والانحراف المعياري ونسب ف

	المتغيرات الديموغرافية	العدد	متوسط اتجاه الفئة	الانحراف المعياري	نسب ف
الجنس	ذكـر	٣١٨	١٢١,٧٠	١٥,٤٣	١٢,٦٨**
	أنثـى	٣٣٥	١٢٥,٥٤	١٢,٠٣	
العمر	أقل من ٢٦ سنة	٢٨٤	١٢٤,٨٣	١٢,٩٢	٣,٥٠
	٢٦ سنة فأكثر	٣٦٥	١٢٢,٧٨	١٤,٥٩	
المدرسة	ابتدائية	٣٤٦	١٢٤,٧٣	١٣,٩٦	٢,١٢
	متوسطة	١٨٧	١٢٢,٣٥	١٤,٠٣	
	ثانوية	١١٣	١٢٢,٦٨	١٣,٥٦	
المؤهل	دون البكالوريوس	٤٠٣	١٢٤,٤١	١٣,٩٠	٢,٤١
	بكالوريوس فما فوق	٢٣٤	١٢٢,٦٤	١٣,٨٩	
الخبرة	أقل من ٦ سنوات	٣٠٨	١٢٣,٦٥	١٤,٢٧	٠,٠٢
	٦ سنوات فما فوق	٣٣٤	١٢٣,٤٩	١٣,٦٣	
الوظيفة	مدرس	٤٤٥	١٢٣,٣٦	١٣,٩٣	٠,٤٤
	إداري ، مرشد	٢٠٣	١٢٤,١٤	١٣,٩٤	
التخصص	تربوي	٤٠٠	١٢٣,٨٥	١٣,١٨	٠,٠٩
	علمي	٧٧	١٢٤,٥٢	١٥,٦٨	
	أدبي	١٣٥	١٢٣,٧٩	١٣,٥٧	
الموقع	قريب من كلية التربية	٣٩٧	١٢٣,٤٨	١٣,٩٧	٠,٦٧
	بعيد عن كلية التربية	٢٥٦	١٢٣,٩٦	١٣,٥٨	

* ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠١

٤ ـ معامل الارتباط بين اتجاه العينة نحو مهنة التعليم واتجاهها نحو التطوير التدريجي

استخدم معامل ارتباط بيرسن (Pearson) لإيجاد معامل الارتباط بين اتجاه العينة نحو مهنة التعليم واتجاهها نحو مواصلة الدراسة. ولقد بلغ معامل الارتباط (٠,٣٢٥٩٦) وهذا ارتباط ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٠٠١.

المناقشة والمقترحات

١ ـ يبدو أن اتجاه الإناث لمهنة التعليم يفوق اتجاه الذكور في هذا البحث كما هي الحال في دراسة ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس. وقد يعود ذلك الفرق لتأثير المجتمع حيث إنه ليس من اليسير أن تعمل المرأة في مجال آخر بعد أن تم إعدادها في مجال التعليم. بينما تتوافر للذكور مغريات ومناصب خارج حقل التعليم، كما أن المرأة السعودية وولي أمرها يريان أن مهنة التعليم تيسر عمل المرأة بعيدا عن الرجال وهو أسلوب أقرب إلى نمط الحياة الأسرية والاجتماعية في المملكة.

وطالما أن النساء مقبلات على مهنة التعليم أكثر من الرجال، وطالما أن عمل المرأة يكاد يقتصر على مجال التعليم فيجب أن نستفيد من هذه العلاقات التعليمية والاجتماعية في توظيف النساء في مجالات أوسع في التعليم. لذا قد يكون من المفيد فتح مزيد من رياض الأطفال الحكومية، ويلحق هذا القسم بالرئاسة العامة لتعليم البنات، إذ أن رياض الأطفال الحكومية قليلة جدا بالنسبة لاحتياجات المجتمع في حين أن رياض الأطفال الخاصة تكاد تقتصر على ذوي الدخل الوافر أو المتوسط لارتفاع تكاليفها المادية. كما يمكن أن يفصل التعليم التأسيسي والمكون من السنة الأولى والثانية والثالثة ويوضع الأطفال بنين وبنات في مدارس تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات وهذا سوف يوفر مزيدا من الوظائف للنساء. كما أن فصل طلاب المرحلة الابتدائية إلى فئتين، كل فئة متقاربة في أعمارها، سوف يتيح علاقات اجتماعية أفضل تخفف من بعض مصادر المشكلات الطلابية في المدرسة الابتدائية.

٢ ـ فاق اتجاه مدرسي المرحلة الابتدائية وإدارييها نحو المهنة اتجاه نظرائهم في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما فاق اتجاه من هم دون البكالوريوس نحو المهنة اتجاه من لديهم

بكالوريوس أو ماجستير وهاتان النتيجتان متقاربتان بالمعنى، ذلك أن الأغلبية الساحقة من مدرسي المرحلة الابتدائية وإدارييها هم ممن يحمل درجات دون البكالوريوس، بينما مدرسو المرحلة المتوسطة والثانوية ومديروها هم ممن يحمل درجة البكالوريوس. ولتدني ميل ذوي المؤهلات الجامعية ثلاثة أسباب. السبب الأول قد يكون احتمال وجود بدائل من المهن التي يمكن أن تستقبل حامل درجة البكالوريوس بوظيفة كتابية أو إدارية بينما لا تتوافر هذه الفرص لمن يحمل مؤهلا دون البكالوريوس، وهذا يعني أن المجتمع يوظف المواطن في الوظائف الكتابية على أن يكون من خريجي الجامعات، أي أن درجة البكالوريوس أصبحت ذات قيمة اجتماعية بحد ذاتها. أما السبب الثاني لتدني اتجاه هذه الفئة تجاه مهنة التعليم، فهو نتيجة حتمية للسبب الأول حيث إن مدرسي المرحلة المتوسطة والثانوية ومديريها هم من حملة درجة البكالوريوس التي أخذت قيمتها الاجتماعية بصرف النظر عن قيمتها العلمية أو مردودها في مجال العمل مما حدا بالشباب السعودي إلى الالتحاق بالجامعات للحصول على هذا الاعتبار الاجتماعي وما يقترن به من قيمة مادية. فإذا كان المدرس أو المدير خريج كلية آداب أو كلية علوم فقد يكون قد التحق بمهنة التعليم لأنها هي المجال الذي توافر له وليست هي المهنة التي يفضلها، فلو كانت هي المهنة التي يفضلها لالتحق بكلية تربية للإعداد لهذه المهنة. أما خريجو كليات التربية فقد التحقوا بهذه الكليات دون رغبة حيث إن كليات التربية تستقبل من لم يقبل في كليات العلوم والآداب. ولقد وجد في دراسة العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية ما يلي: «لم يختر كلية التربية من طلبة الثانوية العامة رغبة أولى سوى نسبة ضئيلة لم تتجاوز ٢,٣٦٪. غير أنه ارتفعت نسبة اختيارهم رغبة ثانية إلى ٧,٧٥٪، ورغبة ثالثة إلى ١١,٨٦٪، ورغبة رابعة إلى ١٧,١١٪.» [١٠، ص ٣٨] كما اتضح في بحثنا هذا أن الفرق بين متوسط اتجاه التربويين واتجاه العلميين والأدبيين ليس فرقا ذا دلالة إحصائية مما يثير الشك حول جدوى برامج إعداد المعلمين بالإضافة إلى تدني متطلبات القبول في هذه الكليات.

ولمعالجة هذه المشكلة أقترح اقتصار القبول في كليات التربية على من لديهم القدرة والرغبة في حقل التعليم مع إيجاد مغريات لجذب مزيد من الشباب المتميز إلى هذه الكيات، وقد يكون ذلك في تحسين جو العمل (تخفيف العبء وتقليل الطلاب في الفصول وتعديل الأنظمة الإدارية والفنية) وإتاحة مزيد من فرص النمو العلمي والمهني من خلال فرص

الدراسات العليا. كما تجب إعادة صياغة برامج إعداد المعلمين لتؤكد على الجانب العملي بقدر تأكيدها على الجانب النظري وإعادة صياغة برامج الماجستير لتصبح ذات صلة في مهنة التدريس من مناهج ومواد تعليمية واستراتيجياتها وتقنياتها وإنتاجها واستخدامها بدلا من الاقتصار على النظريات البعيدة عن ميدان التطبيق.

٣ ـ اتضح من هذه الدراسة ومن دراسة ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس أن ميل العينة تجاه مهنة التدريس يقل كلما زاد عمر الفرد وكلما خدم مدة أطول. وقد يكون من أسباب هذا التدهور في ميل العينة عدم ملاءمة جو العمل كثقل العبء وكثرة الطلاب في الفصول والأنظمة الإدارية والفنية وعدم تلبية المهنة للطموحات والنظرة المستقبلية. ومهما كان مستوى ميل الفرد تجاه المهنة في بداية الطريق لا بد أن ينحدر شيئا فشيئا أمام هذه الصعوبات وأمام مقارنته لنفسه مع زملائه في المهن الأخرى، حيث يجد أن الكثير منهم قد حققوا تقدما في عملهم ومراكزهم وهو لايزال يعيد المادة نفسها على طلابه وبطرق التدريس نفسها، والتي وجد أنها لا تحقق تحفيز طلابه ولا تلبي رغباتهم. فغياب فرص التجديد في قدرات المربي المهنية والعلمية والتطبيقية تحدث له إحباطا من جراء الصعوبات التي تواجهه وهو يقف أمامها موقف العاجز، لذا يجب أن نطبق مبدأ التعليم المستمر على الكفاءات التعليمية الوطنية.

وبقدر ما للتعليم المستمر من أهمية في مسايرة التقدم العلمي والتقني في مجال التعليم نجده مهما لتحقيق الطموحات، والنظرة المستقبلية للمدرسين والإداريين، وأكبر دليل على قيمة التعليم المستمر كون ٨٠,٩٪ من عينة هذا البحث يرغبون في برنامج التطوير التدريجي أثناء الخدمة، كما أن متوسط اتجاه هذه العينة للتطوير التدريجي مرتفع نسبيا دون أن نجد تفاوتا ذا دلالة بين فئات المتغيرات الديموغرافية ما عدا متغير الجنس، وقد يفهم من هذا الإقبال المرتفع على التعلم أثناء الخدمة لدى جميع الفئات المختلفة أن غياب فرص التطور التدريجي سبب في عزوف السعوديين عن مهنة التدريس وتسربهم منها، وهذا يعني أن إيجاد التطوير التدريجي كحق من حقوق المدرس والمدرسة والإداري والإدارية في مراحل التعليم الثلاث سوف يحد من مشكلة العزوف عن المهنة.

لا شك أن فتح المجال للقادرين على مواصلة الدراسة ليحصلوا على المؤهلات التربوية العليا سيحسن الأوضاع المالية والاجتماعية لهذه الفئة، إلا أن جدوى التطوير التدريجي من حيث أثره على نوعية الأداء المهني لهؤلاء الأفراد يعتمد على نوع البرامج التي تقدمها لهم كليات التربية. وإذا كانت فائدة هذا التطوير التدريجي مشروطة بجودة البرامج التي تقدمها الكليات فلا بد من تعاون وزارة التعليم العالي ووزارة المعارف في التخطيط للتطوير التدريجي الذي يحقق غاياته المطلوبة وهي إيجاد كوادر تربوية وطنية مؤهلة للقيام بمسؤولياتها التعليمية، قادرة على المشاركة في تطوير المناهج وتقويمها وعلى التعامل مع التقنيات التعليمية الحديثة ومواكبة لما يجد في حقل التعليم والتعلم.

وقد يتصور البعض أن مثل هذا التطوير التدريجي غير ممكن، وهذا خلاف ما توضحه نتائج هذا البحث إذ أن ٨٩,٣٪ من العينة يرون أنه بالإمكان إيجاد مثل هذا البرنامج. ومن الممكن إيجاد فرص التطوير التدريجي بتكلفة قليلة نسبيا إذا ما تم التعاون بين وزارة المعارف ووزارة التعليم العالي وشكلت الدراسة الصيفية الجزء الأكبر من هذا البرنامج مقارنة بالتفرغ الكلي أوالتفرغ الجزئي مع عدم إعطاء المتعلم (المدرس أو الإداري) مكافأة مالية أثناء دراسته حيث إنه موظف يتسلم راتبا شهريا من وزارة المعارف. أما المسكن وتكاليف الأساتذة والكتب فتتحملها وزارة التعليم العالي إذا كانت الدراسة في إحدى الجامعات السعودية.

المراجـع

[١] الشريف، محمد وآخرون. *استراتيجية التربية العربية*، بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩م.

[٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*.

[٣] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *دليل التدريب*، الرياض: الإدارة العامة للتوجيه التربوي، ١٤٠٥هـ.

[٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *إعداد المعلمين والمعلمات: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٣هـ.

[٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التوجيه التربوي والتدريب. تقرير عن إنجازات إدارة التدريب للخطة الخمسية الثالثة*. الرياض، ١٤٠٦هـ.

[٦] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التوجيه التربوي والتدريب. البرامج التدريبية لعام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ*. الرياض، ١٤٠٦هـ.

[٧] جريدة *الرياض*. «لأول مرة: قبول ٩٣ معلمة بمعهد الدراسات التكميلية بالرياض»، العدد ١٦٨٠، الثلاثاء ٤ صفر ١٤٠٧هـ.

[٨] Roberts, Arthur D., ed. *Educational Innovation: Alternatives in Curriculum and Instruction.* Boston: Allyn and Bacon, 1975.

[٩] The Illinois State Board of Education. *Teacher Board Collective Bargaining Information System for Illinois Educators: A Financial Profile of Public School Districts.* Department of Planning, Research, and Evaluation, Research and Statistics Section, 1982.

[١٠] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي. *العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ.

[١١] العزور، عبدالعزيز حمد، وآخرون. *ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٣م.

Gradual Staff Development in Saudi Arabian Schools: Teacher and Administrator Attitudes toward the Teaching Profession and Inservice Programs

Abdul-Aziz H. A. Al-Bataa
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this research was to study the possibility of gradual staff development in Saudi Arabian schools. This was done through investigating Saudi teacher and administrator attitudes toward the teaching profession and inservice programs that lead to higher degrees.

With respect to the attitude toward the teaching profession, it was found that the mean scores of females, those who are younger than 26 years of age, elementary school staff, those holding below bachelor degrees, those with less than 6 years of experience, and those who live far from teacher colleges, were significantly higher than those of males, those who are 26 years of age or older, junior and secondary school staff, those holding university degrees, those with 6 years of experience or more, and those who live near colleges of education, respectively.

However, with respect to the attitude toward gradual staff development, it was found that the mean scores of all levels are relatively high with no significant difference between levels within any of the demographic variables except in the case of sex where females scored significantly higher than males.

There was a significant correlation at 0.0001 between the staff attitude toward the teaching profession and their attitude towards inservice programs.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٧٩ ـ ١٠٨ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود

يعقوب نشوان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي الحادث في دروس الطلبة المعلمين. ولذلك، فقد طرحت الأسئلة التالية:

١ ـ ما أنماط السلوك اللفظي في دروس الطلبة المعلمين؟.
٢ ـ ما أنماط سلوك التلاميذ اللفظي؟.
٣ ـ ما درجة المباشرة وعدم المباشرة في دروس الطلبة المعلمين

ومن أجل ذلك، فقد تم تحليل ٤٧ درسا تم اختيارها بطريقة عشوائية باستخدام نظام فلاندرز.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة ما يلي:
١ ـ إن سلوك الطالب المعلم اللفظي الخاص بالشرح وإعطاء المعلومات هو الأكثر شيوعا.
٢ ـ بلغت نسبة عدم المباشرة/المباشرة في سلوك الطلبة المعلمين اللفظي ٢٧,٨٪.
٣ ـ كانت نسبة سلوك التلاميذ اللفظي أقل من ٥٠٪ في معظم الدروس.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هذه الأنماط من السلوك اللفظي تقلل كلا من التواصل والتعلم الفعالين. ولهذا لا بد من تدريب الطلبة المعلمين ليصبحوا قادرين على استخدام السلوك اللفظي غير المباشر.

أولا : المشكلة وأهميتها

مقدمــة

تعتبر عملية التعليم والتعلم الحادثة بين المعلم والمتعلمين عملية اجتماعية قطباها المعلم والمتعلم. وفي أثناء حدوث هذه العملية يتم التواصل بينهما وحدوث نوع من التفاعل بين جميع أفراد هذه العملية من معلم وتلاميذ. ومما لا شك فيه أن التفاعل الصفي ما كان ليحـدث إلا لتحقيق أهـداف التعلم، ولذلك فإن نوع هذا التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم يتضمن كلا الجـانبـين: التفـاعـل اللفظي والتفاعل غير اللفظي. وفي التفاعل اللفظي يسلك كل من المعلم والمتعلم أنماطا من السلوك اللفظي (الكلام) من شأنها أن تؤدي إلى نوع من التواصل بينهما. ولما كانت الطرائق الحديثة في التدريس تؤكد على دور المتعلم، فإن التواصل يجب أن يكون على نحو يؤدي إلى تحقيق الأهداف. أي أنه بقدر ما يكون التفاعل اللفظي قادرا على الوصول إلى التواصل الفعال بقدر ما يكون المناخ الصفي ملائما لتحقيق الأهداف بفعالية.

وحيث إن عملية التعليم الصفي عملية اجتـماعية، فإن الجـو الاجتماعي النفسي السائد بين المعلم والمتعلم يؤثر على قدرة المتعلم على بلوغ الأهداف. ويتأثر الجو الاجتماعي النفسي السائد بنوع التفاعل اللفظي الحادث والذي يتأثر بدوره بأنماط السلوك اللفظي لكل من المعلم والمتعلم. وحيث إن السلوك اللفظي هو عينة ممثلة للسلوك بوجه عام، فإن دراسة السلوك اللفظي تسهم في تحديد أنماط السلوك لكل من المعلم والمتعلم.

وتتأثر عملية التفاعل اللفظي الصفي بالمعاني التي تتضمنها الجمل والعبارات التي يستخـدمهـا المعلم وكـذلك المتعلم. ولهذا يقول (كومبس) Combs: [١، ص ٣٨] «في عمليات التواصل في غرفة الصف قد يجد تلميذ أو آخر صعوبة أو غموضا في فهم المعنى الذي ينطوي عليه كلام المعلم أو أحد الزملاء، كما قد يكون لهذا الكلام معان مختلفة لديه وهـو لن يغـامـر بطرح استفسار أو التعبير عن وجهة نظره إلا في جو آمن من التسخيف والاستنكـار.» وهذا يعني أن التفاعل الصفي الفعال لا بد له من توافر أمرين مهمين: وضوح المعاني في كلام المعلم، وتوافر المناخ أو الجو الاجتماعي النفسي الإيجابي الذي يسمح للمتعلم بالتعبير عن نفسه.

إذن التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم هو تفاعل بين الأفكار التي تحملها معاني المفـردات والجمل والعبارات لكل من المعلم والمتعلم، ولا يكون ذلك من جانب المعلم بحيث يكون دور المتعلم سلبيا، ولكن أيضا من كل منهما باعتبارهما شريكين في الموقف التعليمي التعلمي، يسعيان معا إلى تحقيق أهداف التعلم لدى المتعلم. «إن الصورة المثلى لفهم التعلم في غرفة الصف هي أن نراه تفاعلا بين المعاني التي لدى المعلم والمعاني التي لدى التلاميذ بحيث يأتي ما يخرجون به مشتركا جزئيا ومتمايزا جزئيا بالنسبة لكل منهم» [٢]. فلا بد من أن يكون السلوك اللفظي للمعلم والمتعلم واضح المعنى لزيادة فاعلية التواصل ضمانا لتحقيق الأهداف.

ولما كان التفاعل الصفي يقوم في الأساس على السلوك اللفظي للمعلم والمتعلم، وحيث إن التفاعل الصفي هو المسؤول عن تنظيم التعلم فإن السلوك اللفظي الحادث هو الأسـاس في هذا التنظيم، ولذلك نجد أن (بيلاك) Bellack [٣، ص ٣١] يؤكد على ذلك بقوله: «تستخدم اللغة في غرفة الصف لأغراض عديدة، وينظر إلى التفاعل اللفظي الذي يدور في الموقف التعليمي التعلمي كلعبة لها قواعدها وأنظمتها التي يقبل بها أطراف اللعبة جميعا، أي المعلم والمتعلم. ولكي يشترك الجميع في هذه اللعبة لا بد أن تكون أنظمتها وقواعدها معلومة لدى الجميع، وبغير ذلك يكون تحقيق الأهداف أمرا صعبا.» ويوضح بيلاك [٣، ص ٣١] ذلك بقوله أيضا: «إن الكلام الذي يدور في غرفة الصف إما أن يكون كلاما تعليميا، أو كلاما يتعلق بالمحتوى الدراسي، أو كلاما يتصل بالعواطف والمشاعر، والمعلم يستخدم هذه الأنماط من الكلام لإثارة اهتمام التلاميذ وحفزهم على الاستجابة، ولتوجيه سلوكهم.»

فغاية القول، أن دراسة التفاعل الصفي يحتاج إلى دراسة وتحليل التفاعل اللفظي الذي يلقي الضوء على المناخ الذي تتم فيه عملية التعلم. ولهذا، فقد حظي هذا النوع من التفاعل بالعديد من الدراسات والتجارب. ولعل ما قام به (فلاندرز) Flanders من تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظي الحادث في غرفة الصف من المحاولات التي لقيت قبولا واسعا في أوسـاط التربـويين المهتمين بدراسة السلوك الصفي. ونظرا لأهمية الوقوف على أنماط السلوك اللفـظي في دروس الـطلبـة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود لتحديد

كفاياتهم في التواصل الصفي باستخدام نظام فلاندرز، فقد اقترحت هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١ ـ تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التفاعل اللفظي الصفي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك على اعتبار أن هذا التفاعل من العوامل التي تساعد الطالب على إدارة التعلم الصفي على النحو الذي يحقق الأهداف.

٢ ـ ينتظر أن يؤدي ما ذكر سابقا إلى تحديد كفايات التواصل التي يستخدمها الطلبة المعلمون وبالتالي تقويم هذه الكفايات لتكون على أفضل صورة ممكنة وذلك من خلال برنامج التربية الميدانية المعمول به بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

حدود الدراسة

تقتصر نتائج هذه الدراسة على الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٦/١٤٠٥هـ.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة التفاعل اللفظي الصفي الحادث في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

وتقتضي الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما أنماط السلوك اللفظي الصفي للطالب المعلم؟

س٢: ما أنماط السلوك اللفظي الصفي للتلميذ؟

س٣: ما درجة المباشرة وعدمها في سلوك الطالب المعلم اللفظي؟

المصطلحات

تستخدم هذه الدراسة المصطلحات التالية:

١ ـ الطالب المعلم: هو طالب كلية التربية الملتحق بمقرر التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ويقوم بالتطبيق العملي في إحدى المدارس.

٢ ـ التلميذ: وهو تلميذ المرحلة المتوسطة أو الثانوية الذي يقوم بتعليمه الطالب المعلم.

ثانيا: الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات في البيئة العربية تحليل التفاعل اللفظي سواء بين المعلم والتلميذ أو بين المشرف والمعلم باستخدام نظام فلاندرز العشري.

١) ففي الأردن قام أنهار الكيلاني [٤، ص ص ١٨ـ٣٨] بدراسة تأثير عملية التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل الطلبة الأردنيين وآرائهم في عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، توصل منها إلى أن تحصيل الطلبة الذين تعلموا من معلم غير مباشر في سلوكه اللفظي كان أفضل من أقرانهم الذين كانوا يتعلمون من معلم سلوكه اللفظي مباشر. وقد استخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحديد أنماط السلوك اللفظي لكل من المعلم والمتعلم.

٢) ولقد قام يعقوب نشوان [٥، ص ٢٠] بتحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية التي تعقد بينهما عقب الزيارة الصيفية بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين المشرفين التربويين والمعلمين في الأردن، ولقد كشفت الدراسة عن أن المشرفين التربويين والمعلمين في الأردن، متسلطون في علاقاتهم مع المعلمين، كما اتضح ذلك من أنماط السلوك اللفظي المستخدمة والتي يغلب عليها المباشرة بما في ذلك التوجيهات والأوامر والانتقادات. ولقد استخدم الباحث في ذلك نظام فلاندرز العشري.

٣) وقام محمد فهمي الدويك [٦ ، ص ص ٣٦-٥٠] بدراسة أثر استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي على سلوك المعلمين التعليمي وقياس ذلك من خلال تحليل التفاعل اللفظي بين هؤلاء المعلمين وتلاميذهم . وقد أثبتت الدراسة أن المعلمين الذين اشتركوا في برنامج مصغر للإشراف الإكلينكي قد تحسن سلوكهم اللفظي الصفي كما دلت نتائج تحليل التفاعل اللفظي الصفي باستخدام نظام فلاندرز العشري .

٤) وفي دراسة قام بها محمد أكرم الدويك [٧ ، ص ص ٥١-٦٥] لدراسة أثر استخدام البحوث الإجرائية في الإشراف التربوي على سلوك المعلمين التعليمي وتحصيل تلاميذهم ، استخدم فيها الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل سلوك المعلمين التعليمي . وقد أوضحت الدراسة أن استخدام البحوث الإجرائية كأسلوب إشرافي يؤدي إلى تحسين سلوك المعلمين وكذلك تحصيل تلاميذهم .

٥) وقام محمد سليم الرابي [٨ ، ص ص ٣٥-٤٨] بدراسة الهدف منها التعرف إلى أثر الأخذ بالمنحى النظامي في الإشراف التربوي وأثر ذلك على سلوك المعلمين التعليمي باستخدام نظام فلاندرز العشري . وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين هذا النمط من الإشراف والسلوك غير المباشر للمعلمين من أفراد العينة طبقا لنظام فلاندرز.

٦) وفي مصر ، قام أحمد اللقاني [٩ ، ص ص ٢٠-٤٥] بدراسة التفاعل اللفظي الصفي لدى عينة من معلمي المواد الاجتماعية باستخدام نظام فلاندرز العشري . وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة بين سلوك المعلم غير المباشر وتحصيل التلاميذ في المواد الاجتماعية .

هذا ، ولم يتناه إلى علم الباحث وجود دراسات أخرى استخدمت تحليل التفاعل اللفظي باستخدام نظام فلاندرز العشري في المملكة العربية السعودية أو غيرها من الدول العربية .

ثالثا: طريقة الدراسة

سعت هذه الـدراسة إلى الكشف عن طبيعة التفاعل اللفظي الصفي الحادث في دروس طلبة التربية الميدانية باستخدام تحليل هذا التفاعل اللفظي باستخدام نظام فلاندرز العشري. ولذلك، فقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ والبالغ عددهم ٢٤٩ طالبا موزعين على التخصصات المختلفة بحسب الجدول ١.

جدول ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة على التخصصات

التخصص	اللغة العربية	التربية الإسلامية	الرياضيات	العلوم	الاجتماعيات	التربية الفنية	التربية الرياضية	علم النفس	اللغة الإنجليزية	المجموع
العـدد	٢٥	٥٣	٦	٢٥	٨٥	١٨	١٨	٢	٧	٢٣٩

عينة الدراسة

لأغراض تحليل التفاعل اللفظي الصفي، فقد اختيرت عينة عشوائية من طلبة التربية الميدانية بلغت ٥٠ طالبـا أي بنسـة ٢٠٪ تقريبا من المجتمع الأصل. ولكن وحيث تم استخدام الفيديو في تسجيل المواقف التعليمية التعلمية ونتيجة لبعض الخلل الفني الذي لحق بتسجيل بعض المواقف، فقد ألغيت ثلاثة مواقف تعليمية لثلاثة من الطلبة بحيث أصبح عدد أفراد العينة ٤٧ طالبا.

أداة الدراسة

استخـدم لتحليل التفـاعـل اللفـظي الصفي لأفـراد عينة الدراسة نظام فلاندرز العشري (FIAC) (ملحق ١). وحيث إن هذا النـظام قد استخـدم على نطاق واسع في العديد من الدراسات، فإن هذا النظام يعتبر صادقا وثابتا وصالحا للاستخدام في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

اتبعت في هذه الدراسة الإجراءات التالية :

١) حيث إن الهدف من هذه الدراسة تحليل التفاعل اللفظي الصفي باستخدام نظام فلاندرز العشري، فقد استخدم التحليل في المواقف التعليمية التعلمية التي تعتمد على السلوك اللفظي . ولهذا، فقد اختيرت هذه المواقف التعليمية التعلمية من الدروس التي قام بتنفيذها أفراد العينة .

٢) قام الباحث بزيارة بعض الطلبة في الصفوف، وتسجيل دروس الطلبة الآخرين على الفيديو.

٣) استخدم الباحث نظام فلاندرز في رصد السلوك اللفظي الحادث في غرفة الصف كل ثلاث ثوان بحسب ما يتطلبه تطبيق هذا النظام .

المعالجات الإحصائية

بعد رصد أنماط السلوك اللفظي لكل من المعلم والطالب في المواقف التعليمية التعلمية موضوع الدراسة، فقد استخدمت النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي بحسب نظام فلاندرز العشري، وكذلك النسب المئوية لسلوك المعلم الطالب اللفظي وسلوك الطالب اللفظي، والنسب المئوية لكلام المعلم الطالب غير المباشر بالنسبة لكلامه المباشر وغير المباشر .

رابعا : النتائج

حاولت هذه الدراسة تحديد أنماط التفاعل اللفظي في دروس طلبة التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك بتحليل السلوك اللفظي الحادث بين الطالب المعلم والطالب. وقد تم رصد السلوك اللفظي لكل من الطالب المعلم والطالب بحسب الأنماط الواردة في نظام فلاندرز ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه الأنماط في جميع المواقف التعليمية التعلمية. والجدول ٢ يبين في خلاصته أعداد الأحداث الحادثة في السلوك

جدول ٢ . خلاصة أنماط السلوك اللفظي لأفراد عينة الدراسة

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
المجموع	٢٢٠	١٨٦	٨٧٤	٢٠٧٥	٨٤٣١	٢٦٣	١٨	٣٠٤٧	٦٦١	٨٨٩	١٦٦٧٤	١٢٠٧٧	٣٧٠٨	٣٣٥٥
المعدل	٤,٦٨	٣,٩٦	١٨,٥٩	٤٢,١٥	١٧٩,٣٨	٥,٦٠	٠,٤	٦٤,٨٣	١٤,٢٧	١٨,٩١	٣٥٤,١٨	٢٦٢,٥	٧٨,٩	٧١,٤
النسبة المئوية	١,٣	١,١	٥,٥	١٢,٣	٥٠,٦	١,٦	٠,١	١٨,٣	٤,-	٥,٣		٧٢,٤٣	٢٢,٢٣	٢٧,٨

اللفظي لكل من المعلم الطالب والتلميذ وكذلك السكوت والتشويش الورادة في الملحق(٢). وبالنظر إلى الجدول والملحق المذكور نتبين ما يلي:

١) أن مجموع الأحداث الواردة في التفاعل الصفي لجميع أفراد العينة قد بلغ ١٦,٦٦٤ حدثا، وهذا يعني أن زمن جميع هذه المواقف قد بلغ ٨٣٣,٧ دقيقة أي ١٣,٩٠ ساعة تقريبا.

٢) بلغ متوسط زمن الموقف التعليمي الواحد ١٧,٧٤ دقيقة من زمن الحصة الدراسية الواحدة والذي يبلغ ٤٠ دقيقة.

٣) انطلاقا من النقطة السابقة يمكن القول: إنه في المتوسط يصل زمن السلوك اللفظي لكل من الطالب المعلم والطالب إلى حوالي نصف الحصة الدراسية تقريبا.

٤) بلغ مجموع الأحداث في سلوك الطالب المعلم لجميع أفراد العينة ١٢,٠٧٧ حدثا بمعدل (٢٦٢,٥) حدثا في الموقف التعليمي التعلمي الواحد وبنسبة ٧٢,٤٣٪، أي أن سلوك الطلبة المعلمين في جميع المواقف التعليمية هو السائد، في حين مجموع الأحداث في سلوك التلاميذ في جميع المواقف التعليمية التعلمية ٣٧٠٨ أحداث وبنسبة قدرها (٢٢,٢٣٪). ويفهم من ذلك أن دور الطالب المعلم يفوق دور المتعلم بدرجة كبيرة، وأن دور المتعلم محدود. ويستدل من ذلك على أن الطلبة المعلمين بوجه عام يتحكمون في عملية التعليم والتعلم في جميع المواقف التعليمية نظرا لتفوق نسبة سلوكهم اللفظي على سلوك المتعلمين اللفظي.

٥) بلغ مجموع الأحداث الخاصة بالسكوت والتشويش ٨٨٩ حدثا بنسبة قدرها ٥,٣٤٪، وتعتبر هذه النسبة عالية نوعا، الأمر الذي يدل على وجود درجة عالية من عدم التواصل المتمثل في السكوت أو التشويش.

٦) بلغ مجموع الأحداث الخاصة بالسلوك اللفظي غير المباشر لأفراد عينة الدراسة

٣٣٥٥ حدثا وبنسبة قدرها ٢٧,٨٪ بالنسبة للسلوك اللفظي الكلي للطلبة المعلمين. وهذا يعني أن الطلبة المعلمين من أفراد العينة في مجموعهم يتصفون بالمباشرة في سلوكهم اللفظي الصفي، أي أن سلوك أفراد العينة اللفظي يتركز في الشرح وإعطاء المعلومات والتوجيهات والأوامر والانتقادات وتبرير السلطة.

٧) بلغ مجموع الأحداث الخاصة بسلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بتقبل المشاعر ٢٢٠ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ١,٣٪، وهذا يعني أن الطلبة المعلمين بوجه عام لا يتقبلون مشاعر تلاميذهم على النحو المطلوب.

٨) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بالمديح والتشجيع ١٨٦ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ١,١٪، الأمر الذي يظهر عدم إيلاء الطلبة المعلمين مديح وتشجيع تلاميذهم وتعزيز سلوكهم اللفظي أهمية تذكر.

٩) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بتقبل أفكار التلاميذ والأخذ بها ٢٠٧٥ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ٥,٥٪. وتعتبر هذه النسبة عالية نوعا إذا ما قورنت بمديح التلاميذ وتشجيعهم وتقبل مشاعرهم.

١٠) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاصة بطرح الأسئلة ٢٠٧٥ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ١٢,٣٪؛ ويدل ذلك على أن الطلبة المعلمين يولون طرح الأسئلة في سلوكهم اللفظي أهمية معقولة.

١١) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بالشرح وإعطاء المعلومات ٨٤٣١ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ٥٠,٦٪. ويتضح من ذلك أن أفراد العينة قد صرفوا أكثر من نصف زمن الموقف التعليمي في الشرح وإعطاء المعلومات، الأمر الذي يفهم منه تغلب الطرق التقليدية في إدارة الموقف الصفي وتأكيد دور المعلم في أن يكون مصدرا للمعلومات.

١٢) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بالتوجيهات والأوامر ٢٦٣ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ٦ , ١٪، وهذه نسبة قليلة نوعا وتؤكد عدم استخدام أفراد العينة لهذا النوع من السلوك نظرا لانضباط التلاميذ في معظم المواقف التعليمية التعلمية.

١٣) بلغ مجموع أحداث سلوك الطلبة المعلمين الخاص بالانتقادات وتبرير السلطة ١٨ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ١ , ٠٪ وهذا يعني أن هذا السلوك نادر الحدوث نوعا.

١٤) بلغ مجموع أحداث سلوك التلاميذ اللفظي بناء على سؤال أو طلب من المعلم ٣٠٤٧ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ٣ , ١٨٪. وتتلاءم هذه النسبة مع نسبة السلوك اللفظي للطلبة المعلمين الخاص بطرح الأسئلة والتي بلغت ٣ , ١٢٪. ومع أن نسبة سلوك التلاميذ اللفظي استجابة لطلب من المعلم تتناسب وطرح الأسئلة، إلا أن هذه النسبة تظل قليلة بالنسبة لأهمية دور المتعلم في التعلم الصفي.

١٥) بلغ مجموع أحداث سلوك التلاميذ كمبادرة منهم ٦٦١ حدثا وبنسبة مئوية قدرها ـ, ٤٪، وهذه النسبة تعتبر متدنية نظرا لأهمية دور التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية التعلمية، وما يترتب على ذلك من ضرورة حثة على المبادرة بطرح الأفكار والآراء في أثناء ذلك.

وبالنظر إلى الملحق (٣) الذي يوضح النسب المئوية لأنماط السلوك اللفظي لكل موقف تعليمي تعلمي بما في ذلك سلوك الطالب المعلم اللفظي وسلوك التلميذ اللفظي وسلوك الطالب المعلم اللفظي غير المباشر، يمكن استخلاص النتائج التالية:

١) تشير النسب المئوية لعدم المباشرة في سلوك الطلبة المعلمين اللفظي أن ٧ طلاب كانوا غير مباشرين بنسبة قدرها ٩ , ١٤٪ فقط من مجموع أفراد العينة حيث كانت نسبة السلوك اللفظي غير المباشر تزيد على ٥٠٪، وباعتبار أن الطالب المعلم يكون غير مباشر إذا كانت نسبة سلوكه اللفظي غير المباشر ٥٠٪ فما فوق. وتعتبر نسبة الطلبة المعلمين غير المباشرين في سلوكهم اللفظي متدنية جدا، الأمر الذي يفهم منه أن معظم أفراد العينة

(١ , ٨٥٪) قد اعتبروا مباشرين في سلوكهم اللفظي مما يؤثر على التفاعل بين الطالب المعلم والتلميذ، ويقلل من فاعلية الموقف التعليمي التعلمي . ويتضح ذلك من الجدول ٣ الذي يبين توزيع فئات الطلبة المعلمين بالنسبة لسلوكهم اللفظي غير المباشر.

جدول ٣ . توزيع أفراد العينة بحسب فئات سلوكهم اللفظي غير المباشر

الفئــة	٠ـ ٩	١٠ـ١٩	٢٠ـ٢٩	٣٠ـ٣٩	٤٠ـ٤٩	٥٠ـ٥٩	٦٠ـ٦٩	٧٠ـ٨٠	المجموع
العــدد	٥	٥	١٧	٦	٧	٣	٣	١	٤٧
النسبة المئوية	١٠ , ٦٤	١٠ , ٦٤	٣٦ , ١٦	١٢ , ٧٦	١٤ , ٩٠	٦ , ٤٠	٦ , ٤٠	٢ , ١٠	١٠٠٪

من الجدول المذكور نستخلص أن ٢٧ طالبا معلما كان سلوكهم اللفظي غير المباشر دون ٣٠٪ وبنسبة قدرها ٤٤ , ٥٧٪ من مجموع أفراد العينة، الأمر الذي يؤكد تركيز عدد كبير من أفراد العينة على استخدام الأساليب اللفظية المباشرة.

٢) يتضح من الجدول ٣ أيضا أن نسبة سلوك التلاميذ اللفظي في المواقف التعليمية التعلمية موضوع الدراسة قد تراوحت ما بين (٢٪) و (٤ , ٦٠٪) وهذا تباين واسع يدل على تشتت المواقف التعليمية التعلمية واختلافها من حيث دور التلاميذ في الموقف التعليمي التعلمي . ويظهر الجدول ٤ توزيع المواقف التعليمية التعلمية بالنسبة للنسب المئوية لسلوك التلاميذ اللفظي .

جدول ٤ . توزيع المواقف التعليمية بحسب النسب المئوية لسلوك التلاميذ اللفظي

الفئــة	٠ـ ٩	١٠ـ١٩	٢٠ـ٢٩	٣٠ـ٣٩	٤٠ـ٤٩	٥٠ـ٥٩	٦٠ـ٦٩	المجموع
العــدد	٣	١٢	٩	١٣	٧	٢	١	٤٧
النسبة المئوية	٦ , ٣٨	٢٥ , ٥٣	١٩ , ١٥	٢٧ , ٦٦	١٤ , ٨٩	٤ , ٢٦	٢ , ١٣	١٠٠٪

ويستفاد من الجدول المذكور أن ثلاثة مواقف تعليمية فقط كان سلوك التلاميذ فيها يزيد على ٥٠٪، أي بنسبة وقدرها ٦,٣٩٪، في حين بلغت النسب المئوية للمواقف التي تقل فيها نسبة سلوك التلاميذ اللفظي عن ٣٠٪، ٥١,٠٦٪، الأمر الذي يدل على ضعف دور التلاميذ في التفاعل الصفي وسيطرة المعلم على السلوك اللفظي الحادث في هذه المواقف.

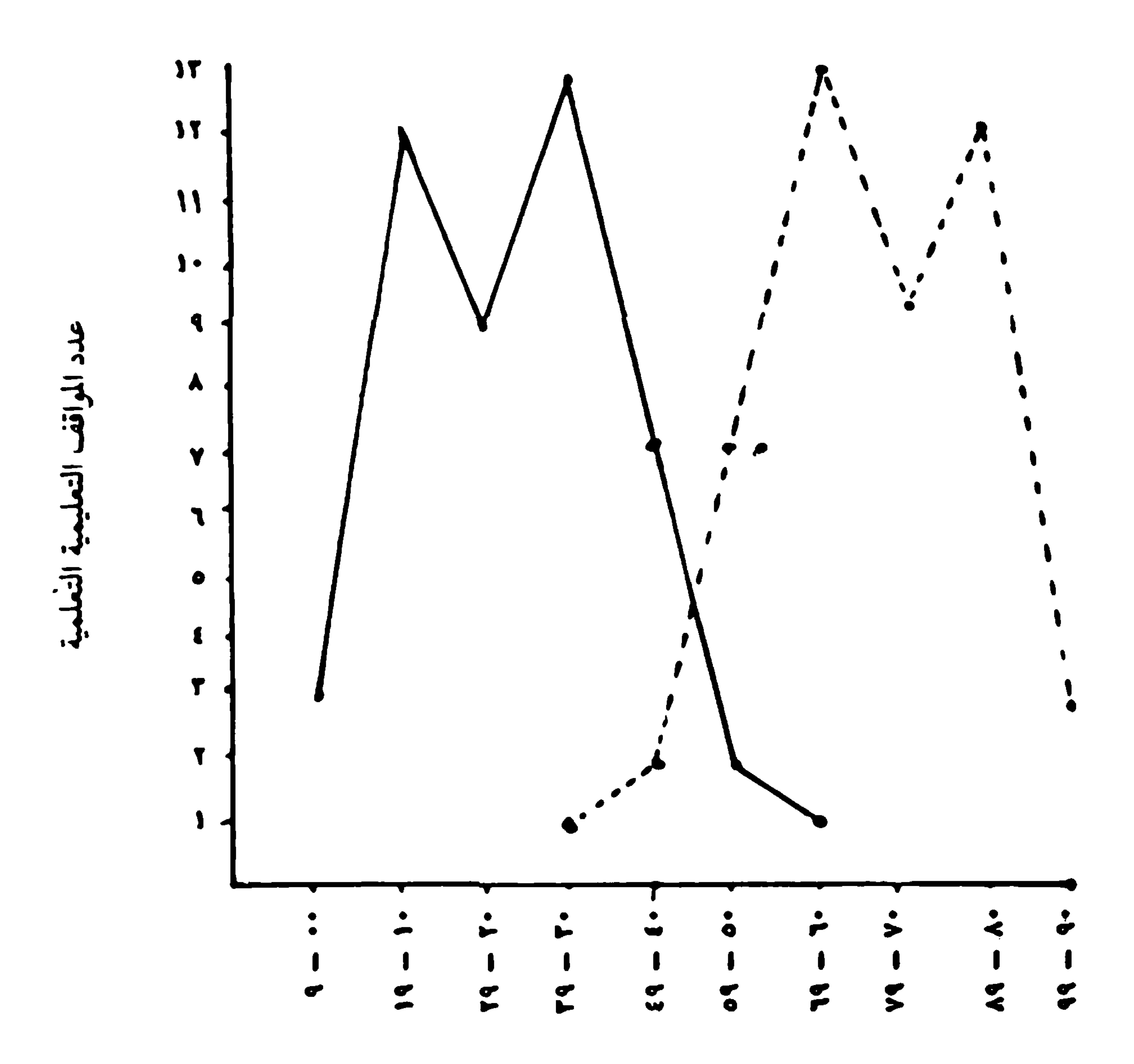
٣) كما أنه يتضح كذلك من الجدول ٣ أن نسبة سلوك الطلبة المعلمين في المواقف التعليمية قد تراوحت ما بين ٤٨٪ و ٩١٪ وأن غالبية النسبة تتركز حول ٧٠٪ تقريبا مما يدل على توافق معقول في سلوكهم اللفظي في المواقف التعليمية التعلمية. ويظهر الجدول ٥ توزيع فئات النسب المئوية لسلوك الطلبة المعلمين اللفظي.

جدول ٥ . توزيع المواقف التعليمية بحسب النسبة المئوية لسلوك الطلبة المعلمين اللفظي

الفئة	٠-٩	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠-٣٩	٤٠-٤٩	٥٠-٥٩	٦٠-٦٩	٧٠-٧٩	٨٠-٨٩	٩٠-٩٩	المجموع
العدد	-	-	-	١	٢	٧	١٣	٩	١٢	٣	٤٧
النسبة	-	-	-	٢,١٣	٤,٢٦	١٤,٨٩	٢٧,٦٦	١٩,١٥	٢٥,٥٣	٦,٣٨	١٠٠٪

ويستفاد من الجدول المذكور أن ٦,٣٨٪ من المواقف التعليمية كان سلوك الطلبة المعلمين اللفظي فيها يزيد على ٩٠٪، وأن ٨٣,٦١٪ من المواقف كان سلوك الطلبة المعلمين اللفظي فيها يزيد على ٥٠٪، الأمر الذي يؤكد تغلب دور الطالب المعلم بدرجة كبيرة على دور المتعلم في التفاعل اللفظي الصفي.

ويتبين من الشكل ١ أن سلوك الطالب المعلم اللفظي يتفوق على سلوك التلميذ، وأن المنحنيين يتطابقان عكسيا بحيث كان أكبر عدد للمواقف التعليمية التعلمية قد تضمن الفئة (٣٠-٣٩) بالنسبة لسلوك التلميذ، والفئة (٦٠-٦٩) بالنسبة لسلوك الطالب المعلم، أي أن هاتين الفئتين تمثلان غالبية السلوك اللفظي لكل من الطالب المعلم والتلميذ.



شكل ١. رسم بياني يوضح سلوك كل من الطالب المعلم والتلميذ

ولمقارنة أنماط السلوك اللفظي للطالب المعلم، فقد تمت المقارنة بين فئات النسب المئوية كما هي في الجدول ٦، الذي يبين توزيع فئات النسب المئوية لأنماط السلوك اللفظي للطالب المعلم في جميع المواقف التعليمية التعلمية.

جدول ٦ . توزيع أفراد العينة على فئات النسب المئوية لأنماط سلوك الطالب المعلم اللفظي

	٠ - ٩	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠-٣٩	٤٠-٤٩	٥٠-٥٩	٦٠-٦٩	٧٠-٧٩	٨٠-٨٩	٩٠-٩٩
تقبل المشاعر	٤٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المديح والتشجيع	٤٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-
تقبل الأفكار	٤١	٦	-	-	-	-	-	-	-	-
طرح الأسئلة	١٤	٢٨	٥	-	-	-	-	-	-	-
الشرح وإعطاء المعلومات	١	٢	٦	٨	١٣	٢	٩	٥	-	١
التوجيهات والأوامر	٤٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الانتقادات وتبرير السلطة	٤٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ويستفاد من الجدول المذكور أن سلوك الطالب المعلم الخاص بتقبل المشاعر، والمديح والتشجيع، والتوجيهات والأوامر، والانتقادات وتبرير السلطة قد انحصر في فئة النسب المئوية (٠-٩)، أي أقل من ١٠٪ من سلوك المعلم اللفظي، في حين جاء السلوك اللفظي الخاص بتقبل الأفكار دون ٢٠٪ من سلوكه اللفظي. وكذلك، فقد جاء السلوك اللفظي الخاص بطرح الأسئلة دون ٣٠٪ من سلوكه اللفظي. أما السلوك اللفظي الخاص بالشرح وإعطاء المعلومات فقد وصل إلى فئة النسب المئوية من ٩٠-٩٩٪، الأمر الذي يؤكد أن هذا النمط من السلوك هو النمط السائد.

خامسا: مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التفاعل اللفظي الصفي الحادث في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال تحليل هذا التفاعل

باستخدام نظام فلاندرز العشري وتحديد أنماط هذا السلوك اللفظي. وقد أظهرت النتائج أن معظم المواقف التعليمية التعلمية قد اتسمت بسيطرة السلوك اللفظي للطالب المعلم مقابل السلوك اللفظي للمتعلم، وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين مازالوا يستخدمون الأساليب اللفظية المباشرة والمتمثلة بشكل رئيسي في الشرح وإعطاء المعلومات. ومع أن هؤلاء الطلبة المعلمين قد تعلموا من خلال المقررات النظرية المتصلة بطرق التدريس ومعرفتهم بالطرائق الحديثة في التعلم المعتمدة على أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وكذلك من خلال التدريب العملي الذي يوفره برنامج التربية الميدانية الذي يؤكد على هذه الطرائق الحديثة، إلا أنهم مازالوا يأخذون بالنموذج التقليدي في التعليم والذي يعتمد اعتمادا رئيسا على المدرس باعتباره المصدر الرئيس إن لم يكن الوحيد للمعلومات.

ولا تقتصر خطورة سيطرة المعلم في سلوكه اللفظي في التعليم الصفي على تكريس المفاهيم التقليدية للمعلم ودوره في التعليم، بل إن ذلك يكشف عن هيمنة الطالب المعلم في سلوكه التعليمي على مجريات الموقف الصفي وأهمية دور المعلم، وبذلك يؤدي ذلك إلى سيادة التعليم على التعلم الذي يصبح والحالة هذه ضئيلاً ضعيف الأثر في تحقيق الأهداف التعليمية. وهذا يتنافى مع الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم إذ لا بد أن يكون دور المتعلم واضحا، وأن يتركز دور المعلم على تنظيم تعلم التلميذ وتوجيهه لا سيما وأن المتعلم يمتلك من الخبرات ما تكفي في كثير من المواقف لأن تكون منطلقا للتعلم الجديد.

ومن ناحية أخرى، فإن سلوك الطالب المعلم اللفظي المباشر يجعله من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي تسلطيا، الأمر الذي يجعل الجو الاجتماعي النفسي غير صالح لتحقيق أهداف التعلم، إذ من المعلوم أنه كلما كان الجو الاجتماعي النفسي إيجابيا ساعد ذلك على نشاط المتعلم وفاعليته في عملية التعلم، وينتقل من حالة السلبية إلى حالة الإيجابية وبالتالي يكون مشاركا فعالا في عملية التعلم الصفي. وفي ضوء ذلك، فإن هذه الدراسة قد كشفت عن تسلط الطلبة المعلمين واختزال دور التلاميذ إلى درجة يصعب معها التنبؤ بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم.

ومما يؤكد ذلك، سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بتقبل المشاعر والمديح والتشجيع وتقبل الأفكار، فقد أظهرت النتائج أن نسبة سلوك الطلبة المعلمين اللفظي الخاص بهذه الأنماط لم تتجاوز ١٠٪ في أحسن الحالات. ومع أن الطلبة المعلمين لم يظهروا أنماطا من السلوك اللفظي تتعلق بإعطاء الأوامر والتوجيهات والانتقادات وتبرير السلطة، إلا أن غياب تقبل كل من المشاعر والأفكار والمديح والتشجيع يعتبر مؤثرا سلبيا على الموقف التعليمي التعلمي. فمما لا شك فيه أن هذه الأنماط من السلوك اللفظي تشيع جوا نفسيا وإجتماعيا إيجابيا لدى التلاميذ يسهم إلى درجة كبيرة في زيادة فعاليتهم في عمليتي التعلم والتعليم.

وإذا نظرنا إلى أهمية الجو الاجتماعي النفسي من زاوية العلاقة بين المعلم والتلميذ وما تؤثر به على التعاون بينهما على تطوير الجانب الانفعالي لدى التلاميذ بما في ذلك تكوين الاتجاهات والميول الدراسية، فإن هذا الجو يؤثر سلبا أو إيجابا على هذه الاتجاهات والميول. فإذا ما اتصف الجو الاجتماعي النفسي بالإيجابية متمثلا في الاهتمام بدور التلميذ، وتشجيعه على بذل أقصى جهده في الإسهام في عملية التعلم الصفي، وتقبل مشاعره وأفكاره، فإن اتجاهاته وميوله نحو المعلم والمادة الدراسية والتعليم والتعلم بوجه عام تصبح إيجابية أو تزداد في إيجابيتها، الأمر الذي يزيد من دافعيته للتعلم وهذا ما نسعى إليه بشتى الوسائل. ومن هذا المنطلق، فإن المواقف التعليمية التعلمية لطلبة التربية الميدانية تخلو من قدرتها على إحداث تطور كبير في اتجاهاتهم وميولهم نحو ما يتعلمون.

ولقد أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن ما يقرب من ٥٠٪ من زمن الحصة الدراسية تقريبا يسود فيها السلوك اللفظي الذي يشكل سلوك المعلم اللفظي الجزء الأكبر منه وهذا يعني أن الدروس قد تضمنت بشكل أو بآخر من الأنشطة العملية أو الكتابية أو غيرها من الأنشطة التعليمية التعلمية التي لا تتطلب إلا قدرا محدودا من التفاعل اللفظي، ويرجع السبب في ذلك إلى استخدام الطلبة المعلمين هذه الأنماط من الطرائق في التدريس. ويعني ذلك وجود تنوع في الأساليب والطرائق التي يستخدمها الطلبة المعلمون في دروسهم حيث تبين أن هذه الدروس لا تسير على استخدام طريقة واحدة طيلة الحصة.

ويمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة في الكشف عن بعض سمات دروس الطلبة المعلمين من حيث طرح الأسئلة وصعوبتها وقدرة التلاميذ على الإجابة عنها ومقدمة الدرس وغير ذلك من عناصر أساسية. فبمقارنة النسب المئوية لسلوك الطالب المعلم الخاص بطرح الأسئلة (١٢,٣٪) وسلوك التلميذ استجابة لأسئلته (١٨,٣٪) يتبين أن كلا النمطين متلائمان وأن الأسئلة التي يطرحها الطلبة المعلمون في أغلب المواقف التعليمية يستطيع التلاميذ الإجابة عنها. أما عن دور التلاميذ بالإسهام في الموقف التعليمي التعلمي كمبادرة منهم، فقد تبين أن الدروس بوجه عام تدل على ضعف في هذا الجانب والتلاميذ لا يشجعون على القيام بذلك، الأمر الذي يفرض على الطلبة المعلمين إيلاء ذلك عنايتهم لأهمية ذلك في التفاعل الصفي وبالتالي في تحقيق أهداف التعلم. ومن ناحية أخرى، فإن الدروس موضوع البحث لم تخل من التشويش والسكوت وبنسبة وصلت إلى ٥,٣٪. وهذه النسبة تشير إلى هدر زمني كبير في المواقف التعليمية التعلمية انقطع فيه التواصل بين الطالب المعلم والتلاميذ. ويبدو أن الطلبة المعلمين لم يستخدموا السلوك اللفظي الخاص بالتوجيهات والأوامر أو الانتقادات بالرغم من ارتفاع نسبة السكوت والتشويش وذلك لأنهم كانوا حريصين على أن تكون هذه المواقف في أفضل صورة ممكنة نتيجة وجود الباحث معهم في غرفة الصف أو نتيجة لتصوير هذه المواقف على الفيديو.

وجملة القول، فإن هذه الدراسة قد أظهرت أن سلوك الطلبة المعلمين التعليمي لم يصل بعد إلى الحد الذي يوفر الجو الاجتماعي النفسي الإيجابي اللازم للتعلم الفعال نتيجة سيطرتهم على التفاعل الصفي واستخدام السلوك اللفظي المباشر. وفي ضوء ذلك فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ أن تتضمن مقررات طرائق التدريس التي تقدم للطلبة في كلية التربية الأساليب اللفظية وغير اللفظية وأثرها في التفاعل بين المعلم والتلميذ، وأن تؤكد هذه المقررات على أشكال التفاعل الصفي من خلال أمثلة حية تقدم لهؤلاء الطلاب.

٢ ـ أن يؤكد مشرفو التربية الميدانية على ضرورة توفير الجو الاجتماعي النفسي من خلال الحرص على استخدام الأساليب اللفظية غير المباشرة وتوفير أقصى ما يمكن في سبيل

زيادة دافعية المتعلم للمشاركة بفعالية في عملية التعلم، ولا بد من التأكيد على أهمية تقبل المشاعر والأفكار وتعزيز تعلم التلاميذ بالمديح والتشجيع لحثهم على المشاركة التي أشرنا إليها.

ملحق (١)
نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي

كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١ ـ تقبل المشاعر: يتقبل شعور التلميذ ويوضحه بأسلوب غير مخيف. ويمكن أن يكون شعور المعلم إيجابيا أو سلبيا.
		٢ ـ المديح والتشجيع: يدخل هنا تشجيع لكلام المتعلم أو لسلوكه، ويمكن أن يكون بنكتة تزيل حالة توتر التفاعل اللفظي، ولكن يجب ألا تكون النكتة على حساب الغير. ويدخل هنا أيضا الموافقة والطلب بالاستمرارية.
		٣ ـ قبول أفكار التلميذ واستعمالها: يأخذ المعلم هنا مقترحات التلميذ وأفكاره ثم يبني ويزيد عليها أشياء من عنده.
		٤ ـ طرح الأسئلة: تكون الأسئلة من النوع الذي يمكن الإجابة عنه وليست تساؤلات.
	كلام المعلم المباشر	٥ ـ الشرح وإعطاء المعلومات: يطرح المعلم آراءه وأفكاره ويوضح ذلك للتلميذ.
		٦ ـ إعطاء توجيهات وتعليمات وأوامر: إعطاء تعليمات وأوامر ويتوقع من التلميذ الالتزام بها والانصياع إليها.
		٧ ـ انتقادات وتبرير السلطة: يطرح المعلم هنا جملا القصد منها تغيير سلوك المتعلم وضبطه من سلوك غير مقبول إلى سلوك مقبول. ومن الممكن أن يتحدى التلميذ ثم يضع تبريرات لأفعاله بأنها هي الأفعال الصحيحة، ولا بد من عملها.
كلام التلميذ		٨ ـ كلام التلميذ استجابة لسؤال من المعلم أو لطلب من المعلم.
		٩ ـ كلام التلميذ كمبادرة منه.
السكوت		١٠ ـ السكوت أو التشويش.

ملحق (٢)

الأحداث الخاصة بالسلوك اللفظي الحادث في المواقف التعليمية لأفراد عينة الدراسة

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
١	-	٤	٢٤	٢٦	٣٥٧	٦	-	٤٥	٣٥	٥	٥٠٢	٤١٧	٨٠	٥٤
٢	-	٤	٨	٨٠	٣٤٥	١١	-	٥٨	٢٦	١	٥٣٣	٤٤٨	٨٤	٩٢
٣	٧	١٢	٤٠	٤٧	١٢٠	٤	-	١١٠	١	١	٣٤٢	٢٣٠	١١١	١٠٦
٤	-	٩	١١	٢٨	٣٩	-	-	٥٥	٢٣	١	١٦٦	٨٧	٧٨	٤٨
٥	٥	٥	١٣	١٨	١١٤	-	-	٤٨	٤٦	٢١	٢٧٠	١٥٥	٩٤	٤١
٦	٢	١	١٥	٣٢	١٣٤	٤	-	٥٥	٢٤	٢٢	٢٨٩	١٨٨	٧٩	٥٠
٧	-	١	٨	١١	٥٥	-	-	٤١	٢	٣	١١٧	٧١	٤٣	٢٠
٨	١٠	٧	١٠	٩٤	١٥٥	٨	٤	٥٥	١٧	٨	٣٦٨	٢٨٨	٧٢	١٢١
٩	٩	٢	١٦	٥٧	٨٨	٧	١	٩٣	٩	١٤	٢٩٦	١٧٠	١٠٢	٩١
١٠	١٥	٣	٢٨	٥٣	٤٩	١	-	١٤٠	٢٤	٤	٣١٧	١٤٩	١٦٤	٩٩
١١	٢٤	-	٢٤	٦٦	١٥٠	-	-	٨٨	١٣	٥٢	٤١٧	٢٦٤	١٠١	١١٤
١٢	-	-	٨	٥٢	١٠٢	٢	-	٥٥	١٠	١	٢٣٠	١٦٥	٦٥	٦٠
١٣	-	١	٢	٣٢	١٦٦	١	-	٤٠	١٤	١	٢٥٧	٢٠٢	٥٤	٣٥

تابع ملحق (٢)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
١٤	٧	٢	٨	٢٣	٤٤١	٨	-	٢٤	٩٣	٤	٦١٠	٤٨٩	١١٧	٤٠
١٥	-	-	-	٩	٨٤	٦	-	١٣	١٢	٦٧	١٩١	٩٩	٢٥	٩
١٦	١	١٧	١٢	٨٤	٢٢١	٣٠	٧	١٠٥	٢٦	١٣	٥١٦	٣٧٢	١٧١	١١٤
١٧	٢	٤	١٧	٤١	٢٢٩	٤	-	٤٢	٥	٤	٣٤٨	٣٠٢	٤٢	٦٤
١٨	٥	٨	٤٨	٧٢	١٣٦	١٠	٣	٦٤	٩	١٤	٣٦٩	٢٩٦	٧٣	١٣٣
١٩	٢	١	٤	٦	١٢٩	١	-	-	١٦	١٠	١٧٩	١٦٣	١٦	٣٣
٢٠	١	٤	١٠	٤٨	٢٧	٢	-	٨٣	٢	٧	١٨٤	٨٩	٨٥	٦٣
٢١	١٣	٥	٢٠	٦٥	٥٩	-	-	٤٦	٣	١٩	٢٣٠	١٨١	٤٩	١٠٣
٢٢	٢	٩	١١	٣٢	٥٩	-	-	٣٩	٣	٦	١٦١	١١٣	٤٢	٥٤
٢٣	٧	١٠	٢٣	٣٤	١٨٥	-	-	٤٥	٥	٣	٣١٢	٢٦٢	٥٠	٧٤
٢٤	٣	١	١٣	٣٠	١١١	-	-	٣٤	٣٥	١	٢٢٨	١٥٨	٦٩	٤٧
٢٥	١	٥	١١	٨٠	١٠٨	٧	-	٨٢	١٩	١٦	٣٢٩	٢٢٨	١٠١	٩٧
٢٦	٧	٤	٩	٣٣	١١٧	١٧	-	٣٢	٢	٣٣	٢٥٤	١٩٧	٣٤	٥٣

تابع ملحق (٢)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
٢٧	٩	٣	١٦	٤٣	٢٥٠	-	-	٤٤	٤٠	٩	٤١٤	٣٢١	٨٤	٧١
٢٨	١٧	٥	٤٢	٩١	٨٦	٥	-	٩٦	-	١٩	٣٦١	٢٤٦	٩٦	١٥٥
٢٩	٨	٦	١٤	٣٥	٢٠٧	-	-	٥٧	٧	٦	٣٤٠	٢٧٠	٦٤	٦٣
٣٠	٦	-	٢	١٣	١٩٥	١٠	-	٩	١١	١	٢٤٧	٢٢٦	٢٠	٢١
٣١	-	-	٢	١٧	٥٠	٧	-	٤١	-	٣	١٢٠	٧٦	٤١	١٩
٣٢	-	٣	-	١٣	٢٤	٢	-	٥٧	٥	٢	١٠٦	٤٢	٦٢	١٦
٣٣	١٣	١٢	٥٣	٥٠	٣٠٨	-	-	٨٣	-	٤	٥٢٣	٤٣٦	٨٣	١٢٨
٣٤	١	-	١٩	٣٤	٦٠	٨	-	٢٧	-	٢	١٥١	١٢٢	٢٧	٥٤
٣٥	٦	٦	٢٢	٤٣	٥٨	١٠	-	٦٧	-	٨	٢٢٠	١٤٥	٦٧	٧٧
٣٦	٢	٢	١٩	٣١	٣٢٩	-	-	٥٣	-	٩	٤٤٥	٣٨٣	٥٣	٥٤
٣٧	١	١٠	٢٣	٦٧	١٥٤	٩	-	١٣٥	٦	٥٣	٤٥٨	٢٦٤	١٤١	١٠١
٣٨	-	-	٣٤	٦٣	٢٧٧	١	-	٤٩	٨	٢٩	٤٦١	٣٧٥	٥٧	٩٧
٣٩	-	٤	١٠	٣٠	٩٤	٥	-	٥٥	-	٣٤	٢٣٢	١٤٣	٥٥	٤٤

تابع ملحق (٢)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
٤٠	-	٦	٢٤	٦١	٣٣٢	٣	-	٢١٢	-	٢٨	٦٦٦	٤٢٦	٤١٢	٩١
٤١	-	١	١٨	٥٩	٤٣٨	٤	-	٥١	-	٥٨	٦٢٩	٥٢٠	٥١	٧٨
٤٢	٧	٦	١٧	٨١	١٧٨	٣٢	-	٩٠	٥٣	٦٣	٥٢٧	٣٢١	١٤٣	١١١
٤٣	٢	-	٦١	٤٠	٣٩٣	١٠	-	٥٥	١٤	٣٦	٦١١	٥٠٦	٦٩	١٠٣
٤٤	٤	-	٩	٩	٦٠١	-	-	١١	-	١	٦٣٥	٦٢٣	١١	٢٢
٤٥	٢	٢	٩	٢٦	٤٢٩	٦	-	٨١	٣٠	١٠٤	٦٨٩	٤٧٤	١١١	٣٩
٤٦	١٥	٢	٢٣	١٩	١٦٥	٨	٣	١١٦	١٣	٤٨	٤١٢	٢٣٥	١٢٩	٥٩
٤٧	٤	٩	٦٤	٧٧	٢٧	١٤	-	١٦٦	-	٤١	٤٠٢	١٩٥	١٦٦	١٥٤

ملحق (٣)

النسب المئوية لأنماط السلوك اللفظي في المواقف التعليمية لأفراد عينة الدراسة

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
١	-	٠,٧	٥	٥	٧١,١	١,٢	-	٩	٧	١,-		٨٣,-	١٧,-	١٢,٩
٢	-	٠,٧	١,٤	١٥,-	٦٤,-	٢,-	-	١,١	٤,٩	٠,٢		٨٤,-	١,٦-	٢٠,٥
٣	٠,٢	٣,٥	١١,٧	١٣,٧	٣٥,١	١,٢	-	٣٢,٢	٠,٣	٠,٣		٦٧,٣	٣٢,٧	٤٦,-
٤	-	٥,١	٦,٣	١٥,٩	٢٢,٢	-	-	٣١,٣	١٣,-	٠,٦		٥٢,٤	٤٧,٦	٥٥,٢
٥	١,٩	٢,٩	٤,٨	٦,٧	٤٢,٢	-	-	١٧,٨	١٥,٩	٧,٣		٥٧,٤	٤٢,٦	٢٦,٥
٦	٠,٧	٠,٣	٥,٢	١١,-	٤٦,٤	١,٤	-	١٩,-	٨,٣	٧,٦		٦٥,-	٣٥,-	٢٦,٦
٧	-	٠,٩	٧,-	٩,٦	٤٤,٣	-	-	١٤,٢	٠,٧	١,-		٦٠,٧	٣٩,٣	٢٨,٢
٨	٢,٧	١,٩	٢,٧	٢٥,٨	٤٢,٦	٢,٢	١,١	١٥,١	٤,٧	٢,٢		٧٨,٣	٢١,٧	٤٢,-
٩	٣,-	٠,٧	٥,٤	١٩,٣	٢٩,٧	٢,٤	٠,٣	٣١,٤	٣,-	٤,٧		٥٧,٤	٤٢,٦	٥٣,٥
١٠	٤,٧	٠,٩	٨,٨	١٦,٧	١٥,٥	٠,٣	-	٤٤,٢	٧,٦	١,٣		٤٧,٠	٥٣,-	٦٦,٤
١١	٥,٨	-	٥,٨	١٥,٨	٣٦,-	-	-	٢١,١	٣,١	١٢,٥		٦٣,٣	٣٦,٧	٤٣,٢
١٢	-	-	٣,٥	٢٢,٦	٤٤,٣	٠,٩	-	٢٣,٩	٤,٣	٠,٤		٧١,٨	٢٨,٢	٣٦,٤
١٣	-	٠,٤	٠,٨	١٢,٥	٦٤,٦	٠,٤	-	١٥,٦	٥,٤	٠,٤		٧١,٨	٢٨,٢	٣٦,٤

تابع ملحق (٣)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
١٤	١,١	٠,٣	١,٣	٣,٨	٧٢,٣	١,٣	-	٣,٩	١٥,٢	٠,٧		٨٠,٢	١٩,٨	٨,٢
١٥	-	-	-	٤,٧	٤٤,-	٣,١	-	٦,٨	٦,٣	٣٥,-		٥١,٨	٤٨,٢	٩,١
١٦	٠,٢	٣,٣	٢,٣	١٦,٣	٤٢,٨	٥,٨	١,٤	٢٠,٤	٥,-	٢,٥		٧٢,١	٢٧,٩	٣٠,٦
١٧	٠,٦	١,١	٤,٩	١١,٨	٦٥,٨	١,١	-	١٢,-	١,٤	١,١		٨٦,٨	١٣,٢	٢١,٢
١٨	١,٤	٢,٢	١٣,-	١٩,٥	٣٦,٩	٢,٧	٠,٨	١٧,٣	٢,٤	٣,٨		٨٠,٢	١٩,٨	٤٤,٩
١٩	١,١	٠,٦	٢,٢	١٤,٥	٧٢,١	٠,٦	-	-	٨,٩	٥,٦		٩١,٠	٩,-	٢٠,٢
٢٠	٠,٥	٢,٢	٥,٤	٢٦,١	١٤,٧	١,-	-	٤٥,-	١	٣,٨		٥٣,٨	٤٦,٢	٦٣,٦
٢١	٥,٧	٢,٧	٨,٧	٢٨,٣	٢٦	-	-	٢٥	١,٣	٨,٣		٧٨,٧	٢١,٣	٥٦,٩
٢٢	١,٢	٥,٦	٦,٨	١٩,٩	٣٦,٦	-	-	٢٤,٢	١,٩	٣,٧		٧٠,٢	٢٩,٨	٤٧,٨
٢٣	٤,٣	٦,٢	١٤,٣	١٨,٩	٥٩,٣	-	-	١٤,٤	١,٦	١		٨٤	١٦	٢٨,٢
٢٤	١	٠,٤	٥,٧	١٣,٢	٤٨,٧	-	-	١٣,٦	١٣,٦	٠,٤		٦٩,٣	٣٠,٧	٢٩,٧
٢٥	٠,٣	١,٥	٣,٣	٢٤,٣	٣٢,٨	٢,١	-	٢٤,٩	٥,٨	٤,٩		٦٩,٣	٣٠,٧	٤٢,٥
٢٦	٢,٨	١,٦	٣,٥	١٣	٤٦	٦,٧	-	١٢,٦	٠,٨	١٣		٧٧,٥	٢٢,٥	٢٦,٩

تابع ملحق (٣)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
٢٧	٢,٢	٠,٧	٣,٩	١٠,٤	٦٠,٤	-	-	١٠,٦	٩,٧	٢,٢		٧٧,٥	٢٢,٥	٢٢,١
٢٨	٤,٧	١,٤	١١,٦	١٦,٩	٢٣,٨	١,٥	-	٢٨,٢	-	٥,٣		٦٨,١	٣١,٩	٦٣,-
٢٩	٢,٤	١,٨	٤,١	١٠,٣	٦٠,٩	-	-	١٦,٨	٢	١,٨		٧٩,٤	٢٠,٦	٢٣,٣
٣٠	٢,٤	-	٠,٨	٥,٣	٧٨,٩	٤,-	-	٣,٦	٤,٥	٠,٤		٩١,٥	٨,٥	٩,٣
٣١	-	-	١,٧	١٤,٢	٤١,٧	٥,٨	-	٣٤,٢	-	٢,٥		٦٣,٧	٣٦,٧	٢٥
٣٢	-	٢,٨	-	١٢,٣	٢٢,٦	١,٩	-	٥٣,٨	٤,٧	١,٩		٣٩,٦	٦٠,٤	٣٨,١
٣٣	٢,٥	٢,٣	١٠,١	٩,٦	٥٨,٩	-	-	١٥,٩	-	٠,٨		٨٣,٤	١٦,٦	٢٩,٤
٣٤	٠,٧	-	١٢,٦	٢٢,٥	٣٩,٧	٥,٣	-	١٧,٩	-	١,٣		٨٠,٨	١٩,٢	٤٤,٣
٣٥	٢,٧	٢,٧	١٠	١٩,٥	٢٦,٤	٤,٥	-	٣٠,٥	-	٣,٦		٦٥,٩	٣٤,١	١٤,-
٣٦	٠,٤	٠,٤	٤,٣	٧,-	٧٣,٥	-	-	١١,٩	-	٢,-		٨٦	١٤	١٤
٣٧	٠,٢	٢,٢	٥	١٤,٦	٣٣,٦	٢	-	٢٩,٥	١,٣	١١,٦		٧٥,٦	٤٢,٤	٣٨,٣
٣٨	-	-	٧,٤	١٣,٧	٦٠	٠,٢	-	١,٦	١,٧	٦,٣		٨١,٣	١٨,٧	٢٥,٩
٣٩	-	١,٧	٤,٣	١٢,٩	٤٠,٥	٢,٢	-	٢٣,٧	-	١٤,٧		٦١,٧	٣٨,٣	٣٠,٨

تابع ملحق (٣)

رقم الموقف	أنماط السلوك اللفظي الصفي										المجموع	سلوك المعلم اللفظي	سلوك الطالب اللفظي	سلوك المعلم اللفظي غير المباشر
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠				
٤٠	-	٠,٩	٣,٦	٩,٢	٤٩,٨	٠,٥	-	٣١,٨	-	٤,٢		٦٤	٣٦	٢١,٤
٤١	-	٠,٢	٢,٩	٩,٤	٦٩,٦	٠,٦	-	٨,١	-	٩,٢		٨٢,٦	١٧,٤	١٥,-
٤٢	١,٣	١,١	٣,٢	١٥,٤	٣٣,٨	٦,١	-	١٧,١	١٠,١	١٢		٦١	٣٩	٣٤,٦
٤٣	٠,٣	-	١٠	٦,٥	٦٤,٣	١,٦	-	٩	٢,٣	٥,٩		٨٢,٨	١٧,٢	٢٠,١٤
٤٤	٠,٦	-	١,٤	١,٤	٩٤,٦	-	-	١,٧	-	٠,٢		٩٨	٢	٣,٥
٤٥	٠,٣	٠,٣	١,٤	٣,٨	٦٢,٣	٠,٩	-	١١,٨	٤,٣	١٥		٦٨,٨	٣١,٢	٨,٢
٤٦	٣,٦	٠,٥	٥,٦	٤,٦	٤٠	١,٩	٠,٧	٢٨	٣,٢	١١,٧		٥٧	٤٣	٢٥,١
٤٧	١	٢,٢	١٥,٩	١٩,٢	٦,٧	٣,٥	-	٤١,٣	-	١٠,٢		٤٨,٥	٥١,٥	٧٩

المراجـــع

[١] Combs, A. N. *The Professional Education of Teachers, A Humanistic Approach.* 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

[٢] Barnes, D. *From Communication to Curriculum.* Middlesex: Penguin, 1976.

[٣] Bellack, A., and J.R. Davitz. *The Language of the Classroom.* Middlesex: Penguin, 1962.

[٤] الكيلاني، أنمار. «تأثير عملية التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل الطلبة الأردنيين وآرائهم في عينة من طلبة المرحلة الاعدادية.» رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٦م.

[٥] نشوان، يعقوب. «تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية التي تعقد عقب الزيارة الصفية.» رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٨م.

[٦] الـــدويك، محمـــد فهمي. «تـأثـير استخـدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك الصفي للمعلمين.» رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٠م.

[٧] الدويك، محمد أكرم. «أثر مشاركة المعلمين المشرف التربوي في القيام ببحوث إجرائية تعاونية في سلوكهم التعليمي الصفي وفي اتجـاهـاتهم نحـو الإشراف الـتربوي.» رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٠م.

[٨] الـرابي، محمـد سليم. «أثـر استخدام المنحى النظامي في الإشراف التربوي على سلوك المعلمين التعليمي.» رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٨١م.

[٩] اللقاني، أحمد. *تحليل التفاعل اللفظي الصفي في تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

Analyzing Verbal Interaction in King Saud University's Student-Teacher Lessons

Yacoub Nashwan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: This study aimed to analyze the verbal interaction which occurred in the student-teacher lessons. The following questions were presented:

1. What are the types of students-teachers' verbal behavior?
2. What are the types of pupils' verbal behavior?
3. What is the degree of indirectness/directness in student-teachers' lessons?

Forty-seven lessons were tape recorded and analyzed by (FIAC) system. These lessons were randomly selected.

The result revealed:

1. The lecturing behavior was the most dominant.
2. The indirectness/directness ratio in student-teachers' lessons was 27.8%.
3. The percentage of pupils' verbal behavior was less than 50% in most of the lessons.

This study recommended that these types of verbal interaction minimize the effective communication in the classroom and learning. So, the student-teacher must be trained to be able to use indirect verbal interaction.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٠٩ ـ ١٢٨ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها

محمد على الخولي

أستاذ، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى تعريف عملية التدخل ومعرفة العلاقة بين التدخل وكل من التداخل اللغوي والتحول اللغوي وانتقال أثر التعلم والاقتراض اللغوي. كما يهدف البحث إلى معرفة أنواع التدخل اللغوي المختلفة ومعرفة مدى تأثير التدخل في تعلم اللغة الثانية وكيفية الاستفادة من ذلك في وضع مناهج تعليم اللغة الثانية.

وقد دل البحث على ما يلي:

١ ـ التدخل يسير في اتجاه واحد، أما التداخل فيسير في اتجاهين، أي بين اللغتين.

٢ ـ التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف لدى الفرد.

٣ ـ التدخل لاشعوري والتحول شعوري إرادي.

٤ ـ التدخل نوع من الانتقال السلبي لأثر التعلم.

٥ ـ التدخل قد يقع بين لغتين أو داخل اللغة ذاتها أو من لهجة إلى لهجة في اللغة ذاتها.

٦ ـ التدخل قد يكون خفيا سلبيا، وهو محاولة ذكية لتجنب المناطق اللغوية الصعبة.

٧ ـ التدخل فردي لاشعوري: أما الاقتراض فهو شعوري، فردي أو جماعي.

٨ ـ يقوم تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي بكشف آثار التدخل.

٩ ـ التدخل قد يكون صوتيا أو صرفيا أو مفرداتيا أو نحويا أو دلاليا أوحركيا أو ثقافيا.

١٠ـ هناك عوامل تتحكم في التدخل من مثل طبيعة النشاط اللغوي وقوة الرقيب ودرجة الإتقان والموقف من اللغة الثانية.

١١ـ أكثر التدخل يتم على المستوى الصوتي، أي في النطق والنبر.

١٢ ـ الأخطاء الناجمة من التدخل لدى الأطفال أقل منها لدى البالغين.

عنـدمـا يتكلم الفرد أو يكتب لغة ثانية، أي لغة غير لغته الأولى، قد يرتكب أخطاء لا يرتكبها المتكلم الأصلي لهذه اللغة. ويرى البعض أن سبب بعض هذه الأخطاء يعود إلى تأثير لغته الأولى. وبعبـارة أخرى، إن اللغة الأولى قامت بالتشويش على اللغة الثانية. مثل هذه الظاهرة تدعى تدخلا *interference*. ونريد في هذا البحث استقصاء ظاهرة التدخل ومعرفة مدى تأثيرها في تعلم اللغة الثانية وتعليمها.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما هي عملية التدخل اللغوي؟
٢ ـ ما الفرق بين التدخل اللغوي وكل من التداخل اللغوي، والتحول اللغوي، وانتقال أثر التعلم، والاقتراض اللغوي؟
٣ ـ ما أنواع التدخل اللغوي؟
٤ ـ ما العوامل التي تتحكم في التدخل اللغوي؟
٥ ـ ما تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية؟
٦ ـ ما المتضمنات في تعليم اللغة الثانية ومناهجها؟

تحديد المصطلحات

ترد في هذا البحث عدة مصطلحات من أهمها:

١ ـ اللغة الأولى: وهي اللغة التي يتعلمها الفرد أولا من والديه وبيته عادة. ويرمز لها هنا بالرمز $ل_1$.

٢ ـ اللغة الثانية: وهي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد تعلمه اللغة الأولى في العادة. ويرمز لها هنا بالرمز $ل_2$.

٣ ـ هنـاك مصـطلحـات عديدة من مثل التداخل، التحول، الانتقال، التدخل

الداخلي، التدخل اللهجي، التدخل السلبي، الاقتراض، التقابل، تدخل صوتي، تدخل صرفي، تدخل مفرداتي، تدخل نحوي، تدخل دلالي، تدخل حركي، تدخل ثقافي. وسيرد تعريف كل مصطلح وشرحه ضمن البحث ذاته.

التدخل والتداخل

إن التدخل، كما تدل عليه الصيغة اللغوية، يسير في اتجاه واحد: أي إن اللغة أ تتدخل في اللغة ب إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ و ب. ومن المعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي. إن وجود اللغتين خارج عقل الفرد لا يؤدي إلى التدخل. كما أن وجودهما في عقل الفرد دون استخدام أي منهما في الأداء اللغوي linguistic performance لا يؤدي إلى تدخل أيضا. لا بد من وجود اللغتين في عقل واحد ولا بد من عملية الإنتاج اللغوي linguistic production كشرطين لوقوع التدخل. وبالطبع إن هذين الشرطين ضروريان لحدوث التدخل، ولكن لا يقع التدخل بمجرد توافر الشرطين. فالتدخل هو الاستثناء وليس القاعدة. فقد توجد اللغتان في العقل الواحد ويبدأ الإنتاج اللغوي ولا يقع التدخل. هناك عوامل أخرى سنذكرها فيما بعد تؤثر في احتمالات حدوث التدخل.

والتداخل شبيه بالتدخل، ولكنه ليس مطابقا له. فكما تدل الصيغة اللغوية للكلمة، يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين لغتين. فالتدخل يدل، كما ذكرنا، على تدخل لغة١ في لغة٢ أو لغة٢ في لغة١. أما التداخل فيدل على تدخل يسير في اتجاهين: ل$_{١}$ تتدخل في ل$_{٢}$ و ل$_{٢}$ تتدخل في ل$_{١}$. ولذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل mutual interference أو تدخل ثنائي المسار two-way interference.

اتجاه التدخل

كيف يسير التدخل؟ هل تتدخل ل$_{١}$ في ل$_{٢}$ أم ل$_{٢}$ في ل$_{١}$؟ هل تتدخل اللغة الأقوى في اللغة الأضعف أم الأضعف في الأقوى لدى فرد ما؟ لقد دلت البحوث على أن التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، أي من اللغة المهيمنة لدى الفرد dominant language إلى اللغة الأقل هيمنة.

ولا يعني هذا أن التدخل لا يسير مطلقا من اللغة الأضعف باتجاه اللغة الأقوى. إنه يعني فقط أن التـدخل من اللغة الأقوى في اللغة الأضعف أشيع من التدخل في الاتجاه المعاكس. فإذا كانت ل١ هي الأقوى لدى فرد ما، فأغلب حالات التدخل لديه تكون من ل١ في ل٢ وقليل من حالات التدخل لديه تكون من ل٢ في ل١.

ويمكن تشبيه عملية التـدخـل من حيث الاتجـاه بحركة الرياح من المنطقة عالية الضغط إلى المنطقة منخفضة الضغط أو بحركة السوائل في الأواني المستطرقة من الأنبوب عالي الضغط إلى الأنبوب منخفض الضغط. وبالطبع تختلف الأسباب: ففي حالة حركة الـرياح أو حركـة السوائل تتم الحركة باتجاه مرسوم لتحقيق التوازن؛ أما في حالة حركة التدخل فتتم الحركة باتجاه مرسوم نظرا لوجود نظامين لغويين في عقل واحد ونظرا لتفوق أحد النظامين على الآخر من حيث قوة وجوده في العقل، إذا صح هذا التعبير.

ولا يعني اتجاه التدخل من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف أن ذلك مرادف لقولنا إن ل١ تتـدخـل في ل٢ دائما. فالمسألة تتوقف على أية لغة هي المهيمنة. فإذا كانت ل١ هي الأقوى، تحرك التدخل من ل١ إلى ل٢ غالبا. وإذا كانت ل٢ هي الأقوى، تحرك التدخل من ل٢ إلى ل١ غالبا. فالمهاجر إلى بلد جديد والذي لا يعرف لغة هذا البلد تكون ل١ هي اللغة الوحيدة لديه. وهنا بالطبع لا يقع تدخل، لأنه لا توجد لغتان لديه. وعندما يبدأ في تعلم ل٢، تكون ل١ هي الأقوى، فتتدخل ل١ في ل٢ في الغالب. وبعد مرور عشرين سنة مثلا، تصبح ل٢ هي الأقوى ويغلب في هذه الحالة تدخل ل٢ في ل١.

وتدعى اللغة المتدخلة interferring language اللغة المعطية أيضا donor language أو لغة المصدر source language . وتدعى اللغة الأخرى اللغة المستقبِلة recipient language أي اللغة التي استقبلت تدخل اللغة المتدخلة.

التدخل والتحول

عندما يتكلم فرد ثنائي اللغة قد يتحول أثناء الكلام وفي الموقف التحادثي الواحد من ل١ إلى ل٢ ثم إلى ل١ ثم إلى ل٢ وهكذا. ويفعل هذا التحول لأسباب متنوعة ليس هذا

مجال شرحها. وما يهمنا هنا التفريق بين التحول code-switching والتدخل والمقارنة بينهما:

١) من أبرز الفروق بين التدخل والتحول أن التدخل لا إرادي لا شعوري، في حين أن التحول شعوري إرادي.

٢) التدخل قد يظهر في أي مستوى من مستويات اللغة: المستوى الصوتي أو الفونيمي أو الصرفي أو الدلالي أوالمفرداتي أو النحوي. أما التحول فيظهر عى المستوى المفرداتي ومستوى الجملة.

٣) يتم التدخل حين يتكلم الفرد إحدى اللغتين أو يكتبها ولا يشترط أن يكون السامع ثنائي اللغة. أما التحول فلا يتم إلا إذا كان المستمع يعرف اللغتين اللتين يعرفهما المتكلم. وهذا نتيجة منطقية للاشعورية التدخل وشعورية التحول.

٤) يتشابه التدخل والتحول في ضرورة أن تكون هناك لغتان في عقل واحد، أي أن يعرف الفرد لغتين.

وهكذا نرى أن التدخل أمر لا يمكن للفرد أن يسيطر عليه، لأنه يتم رغما عنه وبطريقة لاشعورية. وأما التحول فأمر خاضع للسيطرة، لأن الفرد هو الذي يقصد أن يتحول من لغة إلى أخرى أثناء الكلام لأسباب مختلفة.

التدخل والانتقال

يقصد بالانتقال transfer of learning انتقال أثر التعلم من موقف سابق إلى موقف لاحق. وهكذا فالانتقال مصطلح أوسع من مصطلح التدخل، ولكن هناك علاقة بين المصطلحين، رغم أن التدخل يختص باللغات في حين أن الانتقال يختص بجميع أنواع التعلم.

والانتقال مؤداه أن الفرد إذا تعلم أمرا في مرحلة سابقة من حياته (مثلا الطباعة العربية) وأراد أن يتعلم أمرا جديدا (مثلا الطباعة الإنجليزية)، فإن العادات التي اكتسبها

أثناء تعلم الطباعة العربية ستنتقل إليه أثناء تعلمه الطباعة الإنجليزية. وهذا الانتقال قد يسهل التعلم الجديد أحيانا وقد يعيقه أحيانا. فإذا أدى الانتقال إلى تسهيل، فهذا هو الانتقال الإيجابي positive transfer. ويحدث هذا النوع من الانتقال في نقاط التشابه بين الموقف التعلمي القديم والموقف التعلمي الجديد. وإذا أدى الانتقال إلى إعاقة، فهذا هو الانتقال السلبي negative transfer. ويحدث هذا النوع من الانتقال في نقاط الاختلاف بين الموقفين.

وكما نعرف، إن التدخل هو التأثير السلبي للغة ما على تَعَلُّم لغة أخرى. وهذا يعني أن التدخل هو نوع من الانتقال السلبي من ل١ إلى ل٢ أو من ل٢ إلى ل١.

التدخل الخارجي والتدخل الداخلي

عندما تتدخل ل١ في ل٢ أو ل٢ في ل١، من الممكن أن ندعو هذا تدخلا خارجيا external interference. ويدعوه البعض تدخلا بَيْلغويا،[١] أي تدخلا بين لغتين interlingual interference. وتدعى الأخطاء اللغوية الناجمة عن مثل هذا التدخل أخطاء بَيْلغوية interlingual errors علما بأن مصطلح البَيْلغوية منحوت من بين ولغوية.

ويحب بعض الباحثين التحدث عن تدخل من نوع آخر يمكن أن ندعوه تدخلا داخليا internal interference. والبعض يدعوه تدخلا ضِمْلغويا،[٢] أي تدخلا ضمن اللغة ذاتها intralingual interference. وتدعى الأخطاء النَاجمة عن مثل هذا التدخل أخطاء ضِمْلغوية intralingual errors. ومعنى هذا أن التعلم السابق في لغة معينة قد يؤدي إلى أخطاء في اللغة ذاتها. وأشيع نوع من هذه الأخطاء خطأ القياس، أي خطأ فرط التعميم overgeneralization. مثال ذلك جمع (سهل) على (سهال) قياسا على (بَحْر - بحار). فهذا الخطأ لم يأت من خارج اللغة، أي من لغة أخرى، بل جاء من اللغة ذاتها عن طريق القياس الخاطئ أو توسيع التعميم.

---

١ - بَيْلُغوي مصطلح منحوت من كلمتين هما بين ولغوي interlingual.

٢ - ضِمْلُغوي مصطلح منحوت من كلمتين هما ضمن ولغوي. ويقابله في الإنجليزية inralingual.

التدخل اللهجي

لا يحدث التدخل بين لغة وأخرى فقط، بل قد يحدث بين لهجة وأخرى ضمن اللغة الواحدة. فكثير من الناس يعرفون أكثر من لهجة واحدة ضمن لغتهم. ولهذا نراهم وهم يتكلمون لهجة معينة يقعون تحت تأثير تدخل لهجة أخرى وهم لا يشعرون. فالعربي الذي يتكلم العربية الفصيحة في موقف ما قد يخطىء بعض الأخطاء الناجمة عن تدخل لهجته العامية أو المحلية local dialect. وفي الواقع، إن اللهجة العامية هي الأقوى لدى السواد الأعظم من العرب، ولهذا نرى أن العامية تتدخل في الفصيحة أكثر من تدخل الفصيحة في العامية. ونرى أن كثيرا من طلاب المدارس العرب يقعون في أخطاء لغوية وهم يتكلمون العربية الفصيحة أو يكتبونها، أخطاء يمكن رد الكثير منها إلى تدخل اللهجة العامية. ويدعى مثل هذا التدخل التدخل اللهجي dialectal interference أو التدخل البيلهجي[٣]، أي التدخل بين لهجتين inter-dialectal interference لتفريقه عن التدخل البيلغوي، الذي هو تدخل بين لغتين مختلفتين.

التدخل السلبي

ولا بد أن نشير هنا إلى نوع خفي من التدخل يدعى التدخل السلبي negative interference. وهو تدخل صعب الاكتشاف لا يظهر للباحث إلا بعد دراسة عميقة للإنتاج اللغوي لمتعلمي ل٢. وينشأ هذا التدخل عن اجتناب متعلم ل٢ لإنتاج تراكيب معينة في ل٢ لأنه يجدها صعبة بالنظر إلى اختلافها تماما عما يقابلها في ل١. وبعبارة أخرى، يتبع متعلم ل٢ حيلة ذكية، فبدلا من أن يقع في الخطأ يبتعد عنه كليا، وبدلا من أن يحاول تكلم أو كتابة تعبير غير متأكد من صحته يتحاشى هذا التعبير ويلجأ إلى استخدام تعابير سهلة. وكما ذكرنا، يصعب على الباحث اكتشاف وجود هذا التدخل السلبي نظرا لعدم تمثل هذا التدخل في أخطاء تدل عليه. إن هذا التدخل يختفي وراء الصواب، وراء جمل لا أخطاء فيها. ولا يمكن اكتشاف هذا التدخل إلّا بتحليل إنتاج الفرد تحليلا دقيقا ومحاولة التعرف على التراكيب التي لا يستعملها، ومن ثم محاولة التعرف على سبب تجنبه لاستعمالها.

٣ ـ ضِمْلَهجي مصطلح منحوت من كلمتين هما ضمن لهجي. ويقابله في الإنجليزية inter-dialectal.

التدخل والاقتراض

ونحن نتكلم لغة ما قد نستعمل كلمة من لغة أخرى. وقد يكون هذا الاستعمال فرديا، أي إن الفرد هو الذي قام بعملية الاقتراض borrowing. وقد يكون الاستعمال جماعيا، أي إن أهل لغة١ قد اقترضوا كلمة أو كلمات من ل٢ . مثال ذلك اقتراض العربية لكلمات مثل سينما وتليفون ورادار وتليفزيون وكاميرا وبطارية. وهكذا يمكن أنْ نقسم الاقتراض إلى نوعين: اقتراض فردي individual borrowing يقوم به فرد لسد نقص ما في لغته، واقتراض جماعي collective borrowing تقوم به الجماعة أو تباركه وتستخدمه. وكثيرا ما يكون أصل الاقتراض الجماعي اقتراضا فرديا يشيع مع مر السنين فتقبله الجماعة وتستخدمه. والعملية كما ذكرنا تدعى اقتراضا والكلمة تدعى كلمة مُقْتَرَضَةً borrowed word .

وتختلف عمليات الاقتراض من حالة إلى أخرى. ويمكن النظر في أربعة أنواع من الاقتراض [١، ص ٤٦]:

١ ـ اقتراض كامل: تقترض الكلمة كما هي في لغتها دون أي تعديل أو تغيير أو ترجمة. مثال ذلك اقتراض العربية للكلمات سينما وتليفون.

٢ ـ اقتراض معدل: تقترض الكلمة ويعدل نطقها أو ميزانها الصرفي للتسهيل أو للاندماج في اللغة المقترِضة. مثال ذلك رادار التي اقترضتها العربية من (ريدار) radar الإنجليزية، وتلفاز المعدلة من television الإنجليزية.

٣ ـ اقتراض مهجن: تقترض الكلمة فيترجم جزء منها إلى اللغة المقترضة ويبقى الجزء الآخر كما هو في لغة المصدر. مثال ذلك صَوْتِيم المأخوذة من phoneme وصَرْفيم المأخوذة من morpheme ، حيث تمت ترجمة الجزء الأول من الكلمة من الإنجليزية إلى العربية وبقي الجزء الثاني كما هو في الإنجليزية.

٤ ـ اقتراض مترجم: تقترض الكلمة عن طريق ترجمتها من لغة المصدر إلى اللغة

المقترضة مثل الحاسب الآلي ترجمة لكلمة computer.

ويلاحظ هنا أن التدخل يختلف تماما عن الاقتراض من عدة نواح:

١ ـ التدخل لاشعوري والاقتراض شعوري.

٢ ـ التدخل فردي والاقتراض فردي أو جماعي.

٣ ـ التدخل يتم في جميع المستويات اللغوية، والاقتراض لا يتم إلا في مستوى المفردات فقط.

٤ ـ التدخل يحدث في حالة معرفة الفرد للغتين، والاقتراض قد يحدث والفرد لا يعرف إلا لغة واحدة. فكثير من الناس يستخدم مفردات مقترضة من خارج لغته دون أن يعرف سوى لغة واحدة.

٥ ـ التدخل عملية لغوية نفسية، أما الاقتراض فهو عملية لغوية اجتماعية تمليها الحاجة إلى مفردات جديدة في العادة.

التدخل والتقابل اللغوي

التقابل اللغوي هو إجراء دراسة مقارنة بين ل١ و ل٢ لمعرفة أوجه التشابه بين اللغتين وأوجه الاختلاف بينهما. ويمكن أن تتناول الدراسة المقارنة جميع المستويات اللغوية (أي الأصوات والفونيمات والصرف والنحو والدلالة والمفردات). ويتصل التقابل اللغوي linguistic contrast اتصالا وثيقا بانتقال أثر التعلم، من حيث إن التراكيب اللغوية المتشابهة بين ل١ و ل٢ تُتَعَلَّمُ بسرعة، أما التراكيب المختلفة فَتُتَعَلَّمُ ببطء. وهو ما يعرف بالانتقال الإيجابي والانتقال السلبي على الترتيب. فحيثما يكون التشابه بين ل١ و ل٢، تؤدي ل١ إلى تسهيل تعلم ل٢. وحيثما يكون الاختلاف بينهما، تؤدي ل١ إلى إعاقة تعلم ل٢، أي تتدخل ل١ في ل٢ وتصبح ل١ حجر عثرة في طريق تعلم ل٢. وهكذا فإن دراسات التقابل اللغوي يمكن أن تكشف عن المناطق اللغوية التي سيغلب فيها التدخل.

التدخل وتحليل الأخطاء

إن تحليل الأخطاء error analysis هو دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها فرد أو مجموعة أفراد أثناء إنتاج ل١ أو ل٢ كلاما أو كتابة. ويهتم هذا التحليل بتصنيف الأخطاء

من جانبين: التصنيف اللغوي (خطأ في القواعد أو الإملاء أو الكلمات أو الدلالة أو الأصوات) والتصنيف السببي (خطأ مرده إلى اللغة الأولى أو إلى اللغة الثانية أوخطأ صُدْفي).

فيأتي التدخل ضمن تحليل الأخطاء عند تصنيف الأخطاء اللغوية سببيًا، أي عند محاولة معرفة سبب الخطأ. وقد دلت دراسات تحليل الأخطاء في ل$_2$ أن التدخل ليس مسؤولا إلا عن نسبة ضئيلة من هذه الأخطاء، نسبة تتراوح بين ٨٪-١٢٪ للأطفال وبين ٨٪-٢٣٪ للبالغين [٢، ص ١٠٢]. وهو أمر مغاير لما كان شائعا من قبل، إذ كان الاعتقاد السائد في الستينات وما قبلها أن معظم الأخطاء في ل$_2$ مردها تدخل ل$_1$. فجاء تحليل الأخطاء ليبين أن التدخل مسؤول عن نسبة تتراوح بين العُشْر والربع فقط من الأخطاء.

التدخل ونوع الثنائية اللغوية

إذا كانت الثنائية اللغوية مثالية، فهذا يعني، بحكم تعريف الثنائية المثالية، انتفاء التدخل، لأن الثنائية المثالية تعني قدرة المتكلم على إنتاج ل$_2$ كأنها لغة أولى، أي بدون أي تدخل من اللغة الأخرى. كما أن هناك عامل تساوي الهيمنة للغتين. هذا العامل يمنع حدوث التدخل نظرا لتساوي ل$_1$ و ل$_2$ في القوة والإتقان.

وفي حالة الثنائية المتوازنة، يقل التدخل ولكنه لا ينعدم. ومرد ذلك إلى تساوي ل$_1$ مع ل$_2$ في درجة الإتقان. ولقد ذكرنا سابقا أن التدخل يسير من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف لدى الفرد. فإذا تساوت اللغتان في القوة، كما هو الحال في الثنائية المتوازنة، قل التدخل إلى درجة كبيرة نظرا لانعدام فارق الضغط بين اللغتين، إذا أمكن استخدام هذا التعبير المجازي.

وفي حالة الثنائية الابتدائية، حين يكون الفرد مبتدئا في تعلم ل$_2$، يكون التدخل كثيرا من ل$_1$ في ل$_2$. وكلما تقدم الفرد في تعلم ل$_2$، قل الفرق بين درجتي إتقان اللغتين، وبالتالي قل التدخل من ل$_1$ إلى ل$_2$. ويستمر التدخل في التناقص مع استمرار تناقص الفرق بين درجتي الإتقان. فإذا وصل الفرد إلى الثنائية المتوازنة، أصبح التدخل قليلا جدا. وإذا

وصل الفرد إلى الثنائية المثالية، انعدم التدخل تماما.

وفي حالة الثنائية المتزامنة، حين يكتسب الطفل ل١ و ل٢ معا، يقل التداخل بين اللغتين نظرا لتساويهما في درجة الإتقان. أما في حالة الثنائية المتتابعة، بعد أن تكون ل١ قد أتقنت، يكون التدخل كبيرا من ل١ إلى ل٢ نظرا للفرق الواضح بين درجتي الإتقان.

وفي حالة الثنائية المبكرة، يكون تدخل ل١ في ل٢ أقل مما هو عليه في حالة الثنائية المتأخرة [١، ص ٦٠] على أساس أن سن ∓ ١١ سنة هو السن الفاصل بين هذين النوعين من الثنائية. ذلك لأن ل١ تكون أقل ترسخا في الثنائية المبكرة منها في الثنائية المتأخرة، مما يجعلها أقل تدخلا. تضاف إلى ذلك عوامل نفسية تتعلق بالمحافظة على الذاتية في المرحلة المتأخرة، مما يجعل الفرد يرفض التخلي عن خصائصه بما في ذلك خصائصه اللغوية، الأمر الذي يجعل ل١ أكثر تلوينا للغة ٢ مما هو الحال في المرحلة المبكرة.

أنواع التدخل

كما ذكرنا سابقا، يتم التدخل في جميع المستويات اللغوية: صوتيا وصرفيا، ومفرداتيا، ونحويا، ودلاليا. ويدعى التدخل في كل حالة وعلى الترتيب تدخلا صوتيا phonological interference وتدخلا صرفيا morphological interference وتدخلا مفرداتيا lexical interference وتدخلا نحويا syntactic interference وتدخلا دلاليا semantic interference. وهناك تدخل مصاحب للغة أو مَعْلغوي[٤] أو حركي paralinguistic interference يتعلق بالحركات والإشارات المصاحبة للأداء اللغوي. وهناك التدخل الثقافي cultural interference وهو تدخل ثقافة ١ أثناء تكلم ل٢. وسنتناول كل نوع من أنواع التدخل بشيء من التفصيل في المباحث التالية.

ويجب أن نتذكر أن التدخل في الوحدة اللغوية الواحدة قد يكون مزدوجا. فقد يوجد في الكلمة الواحدة تدخل صوتي وتدخل صرفي في آن واحد. وقد يوجد في الجملة الواحدة

---

٤ ـ مَعْلُغوي مصطلح منحوت من كلمتين هما مع ولغوي. ويقابله في الإنجليزية paralinguistic.

تدخل مفرداتي وتدخل نحوي أو تدخل دلالي وتدخل صوتي. وهكذا قد يجتمع في الوحدة اللغوية الواحدة أكثر من تدخل واحد. فإن تجمع تدخلان، يدعى التدخل تدخلا مزدوجا double interference. وإن تجمع أكثر من تدخلين، يدعى التدخل تدخلا متعددا multi-interference.

التدخل الصوتي

في حالة التدخل الصوتي من ل١ في ل٢، قد تحدث إحدى الظواهر الآتية وهي كلها أخطاء نطقية:

١ ـ نطق صوت في ل٢ كما ينطق في ل١. مثال ذلك عندما ينطق العربي /t/ الإنجليزية اللثوية مثل نطقه /ت/ العربية الأسنانية. ومثال آخر نطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية مثل نطقه /r/ الأمريكية الارتدادية. وبالرغم من أن هذا التدخل لا يضر بالمعنى، إلا أنه ينتج عنه نطق غير مألوف لدى ناطقي ل٢ الأصليين.

٢ ـ اعتبار فونيمين منفصلين في ل٢ فونيما واحدا قياسا على ل١ ونطقهما دون تمييز. مثال ذلك أن ينطق العربي الذي يتعلم الإنجليزية /b/ و /p/ كأنهما /ب/ متأثرا بعدم التمييز بينهما في العربية. وهذا التدخل يضر بالاتصال والتفاهم لأن إحلال /b/ محل /p/ أو /p/ محل /b/ يغير معنى الكلمة في اللغة الإنجليزية. ويدعى هذا التدخل التمييز الفونيمي الناقص phonemic underdifferentiation.

٣ ـ اعتبار فونيم واحد في ل٢ فونيمين منفصلين قياساً على ل١. مثال ذلك الأمريكي الذي يتعلم العربية (ل٢) ويظن /ف/ العربية أحيانا /f/ وأحيانا /v/ قياسا على وضعهما في ل١ لديه. ويؤدي هذا التدخل إلى غرابة في نطق ل٢. ويدعى هذا النوع من التدخل التمييز الفونيمي المُفْرِط أو الإفراط في التمييز phonemic overdifferentiation.

٤ ـ استبدال فونيم صعب في ل٢ بفونيم آخر في ل١. مثال ذلك الإنجليزي الذي يستبدل كل /ح/ عربية بصوت /h/ أي /هـ/، لأن ل١ (وهي الإنجليزية) تستطيع أن تزوده بـ/هـ/ ولا تستطيع أن تزوده بـ/ح/.

٥ ـ تعديل نظام العناقيد الصوتية في ل٢ بحيث يصبح قريبا من نظام العناقيد في ل١ . مثال ذلك العربي الذي ينطق explain مضيفا /i/ قبل /p/ لمنع اجتماع السواكن في مقطع واحد.

٦ ـ نقل نظام النبر من ل١ إلى ل٢ ، مما يؤدي إلى نقل مواضع النبر على كلمات ل٢ من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة، مما يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.

٧ ـ نقل نظام التنغيم من ل١ إلى ل٢ ، مما يؤدي إلى نطق جمل ل٢ بطريقة تشبه تنغيم جمل ل١ ، الأمر الذي يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.

ويجب أن يلاحظ أن التدخل الصوتي هو أشيع أنواع التدخل، فهو أشيع من التدخلات النحوية والدلالية وسواها. وهو أكثر الأنواع وضوحا وأسهلها اكتشافا وملاحظة. كما أنه يقل كلما كان تعلم ل٢ أبكر من حيث السن، ويزداد كلما كان تعلم ل٢ أكثر تأخرا.

التدخل الصرفي

هذا النوع من التدخل يعني أن يتدخل صرف ل١ في صرف ل٢ . مثال ذلك جمع الاسم وتثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره وتحويل الفعل من ماض إلى مضارع إلى أمر ونظام الاشتقاق ونظام السوابق prefixes ونظام اللواحق suffixes ونظام الدواخل infixes ونظام الزوائد affixes. كل هذه الجوانب الصرفية يمكن أن يتناولها التدخل من ل١ إلى ل٢ ، أي أن متعلم ل٢ قد يقع تحت تأثير الأنماط الصرفية في ل١ وينقل بعضها في بعض المواقف إلى ل٢ أثناء أدائه لها.

التدخل المفرداتي

هنا تتدخل كلمة من ل١ أثناء التحدث باللغة ٢ . وأكثر أنواع الكلمات تدخلا الأسماء، ثم الأفعال، ثم الصفات، ثم الأحوال، ثم حروف الجر، ثم حروف التعجب، ثم الضمائر وأدوات التعريف والتنكير [٣، ص ٤٦]. ويلاحظ هنا أن الكلمات الوظيفية تقاوم التدخل وأن كلمات المحتوى أطوع للتدخل. والتدخل المفرداتي من أسهل أنواع

التدخل ملاحظة لأن إحصاءه سهل يسير حيث إنه محسوس ماثل للعيان.

التدخل النحوي

في التدخل النحوي، يتدخل نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة١ في نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة٢، أي يتدخل نحو ل$_1$ في نحو ل$_2$. فإذا كانت ل$_1$ تجعل الفعل قبل الفاعل وكانت ل$_2$ تجعل الفعل بعد الفاعل، فقد يحدث الفرد أخطاء في ل$_2$ سببها نقل ترتيب الفعل ثم الفاعل من ل$_1$ إلى ل$_2$. ومن الممكن اكتشاف التدخل النحوي من تحليل الأخطاء مقرونا بالدراسة التقابلية لنظامي النحو في ل$_1$ و ل$_2$.

التدخل الدلالي

هنا تتدخل ل$_1$ في ل$_2$ عن طريق تغيير معنى الكلمة في ل$_2$ بإلباسها معنى نظيرها في ل$_1$. مثال ذلك first floor الإنجليزية التي قد يعطيها العربي معنى (الطابق الأول) العربية، أي دون احتساب الطابق الأرضي. ومثال آخر كلمة (الطبيعة) العربية إذ قد يعطيها الأمريكي معنى nature الأمريكية التي يستعملها بعضهم ناسبا إليها قدرات الخلق والإبداع. وهذا النوع من التدخل صعب الاكتشاف، إذ قد يستخدم المتكلم كلمة ما في ل$_2$ معطيا إياها معنى من ل$_1$ دون أن يكتشف المستمع هذا التدخل في الدلالة. ولا يتم الاكتشاف إلا إذا استمر الحديث مدة كافية وظهرت مؤشرات تدل على أن المتكلم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في ل$_2$ ومنقولا من ل$_1$.

التدخل الحركي

التدخل الحركي هو التدخل المَعْلغوي ذاته، أي أن يستخدم الفرد وهو يتكلم ل$_2$ حركات وإشارات اعتاد أهل ل$_1$ على استخدامها، وهي حركات وإشارات غير مألوفة لدى أهل ل$_2$. والحركات المصاحبة للغة كثيرة ومتعددة وذات معنى. وتؤدى هذه الحركات بالأصابع واليد والذراع والعين والشفتين والعنق والرأس. وللمرء أن يتصور العدد الهائل من الحركات التي يمكن أن تشكله هذه الأعضاء منفردة أو مجتمعة.

وبالطبع هناك حركات عالمية تتشابه في شتى المجتمعات والشعوب، مثل اتساع العينين عند الدهشة والضحك أو الابتسام عند الفرح. ولكن الكثير من الحركات تعتبر حركات خاصة. ودراسة الحركات المصاحبة للغة دراسة ممتعة حقا، لكنها صعبة التسجيل لفظيا. وفي بعض الحالات، حركة مع ل١ قد يكون لها معنى مخالف للحركة ذاتها مع ل٢. وينشأ قدر كبير من الاستغراب لدى المستمع من أهل ل٢ حين يرى فردا يتكلم ل٢ مع إشارات من ل١. ويزداد الاستغراب إذا كانت إحدى الحركات لها معنى مهين لدى أهل ل٢ولها معنى عادي لدى أهل ل١. ويزداد الاستغراب أيضا إذا صادف أن كانت الحركة المتدخلة من ل١ يناقض معناها معنى الجملة المصاحبة لها في ل٢.

التدخل الثقافي

التدخل الثقافي معناه أن تتدخل الثقافة١ المرتبطة باللغة١ في الأداء اللغوي للفرد وهو يتكلم ل٢ أو بالعكس. أي أن تتدخل الثقافة٢ أثناء تكلم ل١. وكما ذكرنا سابقا، اتجاه التدخل يعتمد في الغالب على هيمنة اللغة والثقافة. فإذا كانت الثقافة١ هي المهيمنة لدى فرد ما، غلب تدخلها أثناء أداء ل٢. وإذا كانت الثقافة٢ هي المهيمنة، غلب تدخلها أثناء أداء ل١. وفي العادة يغلب تدخل الثقافة١ في ل٢ لأن الثقافة١ تكون غالبا أكثر قوة وهيمنة لدى الفرد من الثقافة٢ و ل٢، وخاصة في بداية تعلم ل٢.

ومن أهم ملامح الثقافة العادات السلوكية والاجتماعية والقيم والأخلاق. فكثيرا ما ينقل متعلم ل٢ إلى ل٢ قيما وأخلاقا من الثقافة١. وهذا شيء متوقع وطبيعي، فليس من السهل أن يتخلى متعلم ل٢ عن قيمه وأخلاقه المرتبطة بثقافته الأولى ولغته الأولى. وبالطبع من وجهة نظر أهل الثقافة١، يعتبر إصرار الفرد على التمسك بالثقافة١ وهو يتعامل مع ل٢ أمرا مرغوبا فيه ومما يحمد الفرد عليه.

ويبرز التدخل الثقافي كلما زادت الفروق الثقافية بين لغتين وشعبين. وعلى سبيل المثال، في الأسبانية إذا وصفت شخصا بأنه سمين تكون مادحا له، ولكن الأمر قريب من الذم لدى الأمريكيين. كما أن تسمية شخص باسم (عيسى) يعتبر تيمنا بالرسول عيسى عليه السلام لدى الإسبان والعرب ولكن ذلك غير جائز لدى الأمريكيين. والصفير في

المناسبات الرياضية والتجمهرات السياسية يعتبر استحسانا لدى الأمريكين ويعتبر استهجانا لدى الإسبان [٤، ص ٨٧]. والمديح يعتبر مجاملة مقبولة لدى بعض الشعوب، ويعتبر نفاقا لدى شعوب أخرى، ويعتبر أمرا واجبا لدى شعوب أخرى [٥]. واستعمال كلمة (create) مع مؤلف أو موسيقي أمر عادي لدى الأمريكيين، ولكن استعمال (يخلق) التي تناظر create غير مقبول على الإطلاق لدى العربي المسلم، لأن (يخلق) لا تقترن لديه إلا مع (الله) سبحانه وتعالى.

عوامل التدخل

هناك عوامل تتحكم في كمية التدخل من ل$_1$ إلى ل$_2$. منها ما يلي:

١ ـ طبيعة المهمة اللغوية. إذا طلب من فرد أن يترجم نصا من ل$_1$ إلى ل$_2$، فإن هذا الموقف يفرض عليه التدخل من ل$_1$ إلى ل$_2$. وهذا يعني أن بعض المهام اللغوية تؤدي بطبيعتها إلى زيادة التدخل [٢، ص ١١٠].

٢ ـ ضغط الاستعمال المبكر. إذا اضطر الفرد إلى تكلم ل$_2$ قبل أن يكتمل تعلمه لها، وهذا ما يحصل غالبا، فإن هذا الموقف يجبره لاشعوريا على الاستعانة باللغة١.

٣ ـ مدى قوة الرقيب. إذا كان الفرد لما يمتلك بعد رصيدا كافيا من القوانين اللغوية التي تقوم بدور الرقيب على صحة استخدام ل$_2$، فإن إنتاجه للغة٢ سيتعرض للتدخل.

٤ ـ درجة إتقان ل$_1$ و ل$_2$. ذكرنا سابقا أنه كلما اتسع الفرق بين درجة إتقان ل$_1$ ودرجة اتقان ل$_2$، زاد التدخل من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف. وهذا يعني بصورة عامة أن التدخل يكثر في أولى مراحل تعلم ل$_2$، ويقل مع تقدم تعلم ل$_2$ حين يضيق الفرق بين درجتى الإتقان.

٥ ـ مكانة اللغة. إذا تقاربت ل$_1$ و ل$_2$ في درجة الإتقان، فإن الاحتمال يبقى أن التدخل يسير من اللغة ذات المكانة المرموقة إلى اللغة ذات المكانة الأقل لأسباب نفسية

واجتماعية. ويمكن تفسير ذلك على أنه حيلة لاشعورية لتعزيز مكانة الذات عن طريق إدخال عناصر من اللغة المرموقة. غير أن اللغة الأدنى مرموقية قد تقوم هي بتدخل خاص في اللغة الأعلى مرموقية، إذ قد تعطيها بعض المصطلحات السيئة الدلالة مثل الشتائم.

٦ ـ كمية التعرض. حتى في حالة إتقان تراكيب ل$_٢$، من المحتمل أن متعلم ل$_٢$ لم تتح له فرص كافية للتعرض لمواقف لغوية متنوعة، الأمر الذي يجعله قليل الخبرة في ل$_٢$. وهذا يدفعه إلى الاستعانة باللغة١ كلما عجزت ل$_٢$ عن إسعافه. وكلما زاد عجزه مع ل$_٢$، زاد تدخل ل$_١$.

٧ ـ الموقف من ل$_٢$. إذا كان الفرد غير راغب في تعلم ل$_٢$ لسبب من الأسباب ولكنه مضطر إلى تعلمها لظروف معينة وكان في الوقت ذاته متمسكا باللغة١ ويخشى التخلي عنها لأنه يعتبرها رمزا لكرامته وثقافته وأصله وتراثه، في هذه الحالة تراه يقاوم تعلم ل$_٢$ وتراه يبالغ في إبراز تأثير ل$_١$ لاشعوريا، الأمر الذي يؤدي إلى ازدياد تدخل ل$_١$ في ل$_٢$، بل واستمرار هيمنة ل$_١$ إلى أطول فترة ممكنة. وبالمقابل، فإن الفرد الذي يُقْبِل على تعلم ل$_٢$ بدافعية قوية يساعده عقله الباطن، أي اللاشعور، على تحقيق الهدف عن طريق الحد من تدخل ل$_١$.

حدود نظرية التدخل

كانت نظرية التدخل فيما مضى تعتبر الجواب الحاسم لمشكلات تعلم ل$_٢$، وكانت تلك المشكلات يُرَدُّ معظمها إلى مكر ل$_١$ وأيديها الخفية الهدامة. وكان ينظر للغة١ على أنها العدو اللدود والمخرب الأول لتعلم ل$_٢$. ولكن التمعن الحديث في نظرية التدخل يلقي ظلالا كبيرة من الشك حول هذه النظرة، فلقد تبين ما يلي:

١ ـ أكثر تدخل ل$_١$ في ل$_٢$ ينحصر في النطق والنبر وخاصة إذا كان تعلم ل$_٢$ في مرحلة متأخرة من العمر [٢، ص ٩٦].

٢ ـ إن تحليل الأخطاء قد دل على أن الأخطاء الناجمة عن تدخل ل$_١$ في ل$_٢$ تتراوح بين ٤٪ـ١٢٪ عند الأطفال وبين ٨٪ـ٢٣٪ عند البالغين. وهي نسبة ضئيلة لا تتناسب مع

التأثير المبالغ فيه الذي كان ينسب إلى تدخل ل١.

٣ ـ هناك تشابه كبير بين الأخطاء التي يرتكبها متعلمو ل٢ كلغة أجنبية أو ثانية والأخطاء التي يرتكبها متعلمو هذه اللغة كلغة أولى، الأمر الذي يضعف موقف نظرية التدخل، لأنه لو صحت النظرية بدرجة كافية لكان هناك فرق كبير بين هذين النوعين من الأخطاء [٢، ص ١٣٠].

٤ ـ تدل بحوث تحليل الأخطاء على أن نسبة من الأخطاء تتراوح بين ٥٪ـ١٨٪ ما كانت لتحدث لو أن ل١ انتقلت انتقالا إيجابيا إلى ل٢. أي أن ٥٪ـ١٨٪ من أخطاء متعلمي ل٢ تدل على أنه لم يحدث انتقال إيجابي positive transfer من ل١ إلى ل٢ [٢، ص ١٠٤]. هذه الظاهرة تلقي الشك حول حدوث الانتقال السلبي من ل١ إلى ل٢، الذي هو اسم آخر للتدخل.

٥ ـ تدل بحوث تحليل الأخطاء التي ارتكبها متعلمو ل٢ من جنسيات مختلفة، أي لكل منهم ل١ خاصة به، أن هناك تشابها كبيرا بين أخطائهم في اللغة الإنجليزية(ل٢) التي يتعلمونها. ولو كانت أخطاؤهم مردها إلى تدخل ل١، لوجدنا تباينا كبيرا بين أخطائهم. وهذا يدل على أن ل١ ليست هي السبب الأغلب في حدوث أخطاء في ل٢.

المتضمنات التعليمية

يقودنا هذا البحث إلى عدة متضمنات يجدر بنا الاهتمام بها عند تصميم مناهج اللغة الثانية وعند تعليم هذه اللغة. ومن هذه المتضمنات ما يلي:

١ ـ إن تدخل ل١ في ل٢ أمر واقع لا محالة وعلينا توقعه والاستعداد له.

٢ ـ التدخل عملية لاشعورية لا يمكن لمتعلم ل٢ المبتدىء أن يسيطر عليها، ولهذا يجب ألا نوجه اللوم إليه على أخطائه في ل٢ الناجمة عن تدخل ل١، حيث إن هذه الأخطاء لا تلبث أن تختفي كلما تقدم المتعلم مع ل٢.

٣ ـ لا تدل الأخطاء وحدها على أثر تدخل ل١ في ل٢، بل إن عدم وجود الأخطاء قد يدل على نوع من التدخل يسمى التدخل السلبي. وهذا يستوجب التحليل الدقيق لأداء المتعلم لمعرفة نوع التراكيب التي يتجنبها المتعلم هروبا من وقوعه في الخطأ، ومن ثم إعطاء هذه التراكيب مزيدا من الانتباه في المنهج والتدريس.

٤ ـ لا بد من أن يستفيد مصمم منهج تعليم ل٢ من نتائج دراسات التحليل التقابلي بين ل١ و ل٢، لأن مثل هذه الدراسات تهدي مصمم المنهج والمدرس إلى المناطق اللغوية التي يرجح أن تكون سهلة وتلك التي يرجح أن تكون صعبة على متعلم ل٢.

٥ ـ لا بد من أن يستفيد مصمم المنهج والمعلم من نتائج تحليل الأخطاء لمعرفة أنواع الأخطاء اللغوية التي يكثر فيها الخطأ وأسباب هذه الأخطاء ومعرفة الأخطاء الناجمة عن تدخل ل١ وإعطاء هذه المناطق مزيدا من الانتباه في التدريس والمران.

٦ ـ أسهل أنواع التدخل اكتشافا هو التدخل الصوتي والتدخل المفرداتي والتدخل الصرفي والتدخل الحركي. وأصعبها اكتشافا هو التدخل الدلالي والتدخل الثقافي. ولا بد أن يتناول التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء جميع أنواع التدخل لرصدها ومتابعتها والاستعداد لمعالجتها في المواد التعليمية وفي غرفة الصف.

المراجع

[١] Beardsmore, H.B. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, U.K.: Tieto Ltd., 1982.

[٢] Dulay, H., et al. *Language Two*. New York: Oxford Univ. Press, 1982.

[٣] Adler, M. *Collective and Individual Bilingualism*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1977.

[٤] Lado, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: Univ. of Michigan, 1957.

[٥] Wolfson, N. "Compliments in Cross Cultural Perspective." *TESOL Quarterly*, 15, No. 2 (June 1981), 117-25.

The Effect of Linguistic Interference on Learning and Teaching a Second Language

Muhammad Ali Alkhuli
Professor, Arabic Language Institute,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper aims at defining linguistic interference (LI) and explaining its relationship with mutual interference, code-switching (CS), transfer of learning, and borrowing. It also aims at illustrating LI types, exploring the extent of the LI effect on second-language (L2) learning, and making use of results in L2 curricula.

It has been shown that:
(1) LI goes in one direction; mutual LI goes in both directions.
(2) LI usually goes from the individual's stronger language (L) to the weaker L.
(3) LI is unconscious, but CS is conscious.
(4) LI is a type of negative transfer of learning.
(5) LI may occur between two Ls or within one L or through dialects of the same L.
(6) Negative LI is an intelligent attempt by the L2 learner to avoid L2 problem areas.
(7) LI is individual and unconscious, but borrowing is conscious, individual, or communal.
(8) Error analysis and contrastive analysis lead to the discovery of LI errors.
(9) LI may be phonological, morphological, lexical, syntactic, semantic, kinetic, or cultural.
(10) There are factors that control LI such as type of L activity, monitor strength, and mastery level.
(11) Most LI errors are phonological.
(12) LI errors are more common with adults than with children.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٢٩ - ١٥٢ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ينصب موضوع هذه الدراسة على توضيح العلاقة السلبية المتبادلة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية وأثرها على جودة التعليم في المملكة العربية السعودية. فكانت المدرسة الثانوية تزود الجامعة بطلاب يعانون من نقص في الإعداد لمواصلة تعليمهم الجامعي بصورة مرضية وبالمقابل تقوم الجامعة بقبول وإعداد مدرسين للتدريس في المدرسة الثانوية ليسوا على مستوى الجودة المطلوبة.

هدف هذه الدراسة هو إيجاد تعاون وتنسيق وفتح قنوات اتصال بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية من شأنه رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلتين وانتقاء أفضل المدرسين وإعدادهم للقيام في مهنة التدريس بالمرحلة الثانوية.

وقد استعرضت الدراسة ضعف المستوى لدى خريجي المرحلة الثانوية واستعرضت أيضا وضع الجامعات الراهن في كيفية اختيار مدرسي المرحلة الثانوية وإعدادهم. وقد تم التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات المطروحة نتيجة لاعتماد الباحث على تجارب عربية وعالمية.

مقدمة

من المؤكد أن المدرسة الثانوية لا تعمل في فراغ وبمعزل عن المؤسسات التربوية والاجتماعية بل تؤدي من خلال ارتباطها الوثيق بالمدرسة الابتدائية والمتوسطة من جهة وبالمرحلة الجامعية من جهة أخرى. وكذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تحيط بها، ويتوقف نوع المدرسة على نوع ارتباطها بالمؤسسات التربوية

الاجتماعية المحيطة بها. غير أن الحديث عن علاقة المدرسة الثانوية بكل ما يحيط بها من مؤسسات تربوية واجتماعية قد يتشعب ويطول كثيرا، لذا سينصب التركيز على نوع الصلة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي فقط.

مشكلة الدراسة

توضيح العلاقة السالبة المتبادلة بين المرحلتين الثانوية والجامعية وأثرها على جودة التعليم فيهما بالمملكة العربية السعودية.

والمقصود بذلك هو أن المدرسة الثانوية تقوم بتزويد الجامعة بطلاب يعانون من نقص في الإعداد لمواصلة تعليمهم الجامعي بصورة مرضية وبالمقابل تقوم الجامعة بقبول وإعداد مدرسين للتدريس في المرحلة الثانوية ليسوا على مستوى الجودة المطلوبة.

وتقوم هذه الدراسة على افتراض هو أن قيام التعاون والتنسيق وفتح قنوات اتصال بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية سوف يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلتين.

وحيث إن التفكير في مدى ملاءمة إعداد الطالب الثانوي للمرحلة الجامعية بدأ يزداد يوما بعد يوم، وقد يقودنا هذا التفكير إلى التساؤل حول مدى كفاءة التعليم الثانوي وصياغة أهدافه وتصميم مناهجه وإعداد معلميه ومديريه وتدريبهم وبالتالي مدى ملاءمة بنية التعليم الحالية لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلد.

ومن المستحسن أن نعرض نبذة تاريخية موجزة عن التطور الكمي لعدد المدارس وعدد الطلاب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بغرض التمهيد لمناقشة الجانب النوعي للتعليم.

التطور الكمي للتعليم الثانوي للبنين في المملكة العربية السعودية

خطا التعليم الثانوي السعودي خطوات كبيرة وحثيثة إلى الأمام خلال فترة زمنية

قصيرة نسبيا، حيث كان عدد المدارس الثانوية في عام ١٣٧٨هـ خمس عشرة مدرسة منها مدرسة ثانوية واحدة فقط كاملة التشكيل وأربع عشرة مدرسة ملحقة بالمدرسة المتوسطة، [١، ص ٥٨] في حين بلغ عدد مدارس البنين الثانوية لعام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ ١٥٦ مدرسة وعدد الطلبة يقدر بـ ٣١,٣٣٣ طالبا. وفي عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ أي بعد خمس سنوات زاد عدد المدارس الثانوية بنسبة ٤٥٪ تقريبا وزاد عدد الطلبة بنسبة ٤٨٪ تقريبا. وخلال ثلاث سنوات، أي في عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، زاد عدد المدارس بنسبة ٦٤٪ تقريبا وزاد عدد الطلبة في المدارس الثانوية بنسبة ٧٣٪ تقريبا، (انظر جدول١).

جدول ١. التطور الإحصائي لطلاب ومدارس البنين الثانوية للأعوام الدراسية التالية: ١٣٩٤/١٣٩٥ و ١٣٩٩/١٤٠٠ و ١٤٠٣/١٤٠٤هـ

السنوات	١٣٩٤/١٣٩٥هـ ١٩٧٤/١٩٧٥م	١٣٩٩/١٤٠٠هـ ١٩٧٩/١٩٨٠م	١٤٠٣/١٤٠٤هـ ١٩٨٣/١٩٨٤م
عدد المدارس الثانوية	١٥٦	٣٤٣	٥٣٣
عدد الطلبة	٣١٣٣٣	٦٤٦٢٧	٨٨٢٠٩

المصدر: وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، قسم الإحصاء، إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية ١٤٠٢/١٤٠٣هـ، ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

ويقدر عدد الذين تقدموا إلى امتحان الثانوية العامة ــ لمؤسسات التعليم الثانوي كافة للعام الدراسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ يربو على ستين ألف طالب وطالبة [٢]. ويتبين من هذا العرض الإحصائي أن اهتمام المسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية يتجه نحو بناء المدارس وتوفير مقعد لكل مواطن يرغب بالالتحاق في التعليم العام، فالهدف الأساسي للمؤسسات التعليمية هو نشر التعليم وتعميمه كي تستوعب أكبر عدد ممكن من الأطفال والشباب الذين هم في سن التعليم العام. ومن الملاحظ أن الاهتمام كان منصبا على الجوانب الكمية من التعليم وذلك بسبب تزايد أعداد الطلبة وإقبالهم على التعليم مما يؤثر سلبا على نوعية التعليم. وحيث إن هذه الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة يقابلها نقص في عدد الكفاءات البشرية الجيدة من المعلمين داخل المدرسة مما اضطر القائمون على

التعليم للجوء إلى توظيف ممن هم ليسوا على المستوى المطلوب لاحتواء هذه الزيادة وهذا قد يؤثر سلبا على مستوى تحصيل الطلبة العلمي . حيث دلت الإحصائيات على أن المعلمين غير المؤهلين تربويا يمثلون ٥٨٪ من المجموع الكلي للمعلمين العاملين في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية [١ ، ص ٩٤].

ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية مشابه إلى حد كبير لمثيلاتها من الدول العربية الشقيقة من حيث إن الكل يسعى بخطى حثيثة لتوسيع التعليم ونشره على المستويات كافة للحاق بعجلة التطور وللإيمان الراسخ بأهمية التعليم كأداة للتقدم والانتعاش الاقتصادي والاجتماعي . ويكفي دليلا على ذلك أن نذكر أن إحصاءات التعليم الثانوي العربي تشير إلى أن عدد تلاميذه قد ازداد سنة ١٩٧٧/١٩٧٨م وسنة ١٩٧٩/١٩٨٠م ــ أي بعد سنتين بنسبة تتراوح بين ١٢٪ و ١٠٠٪ باختلاف الأقطار العربية [٣، ص ٢٧]. كما أن زيادة عدد طلاب التعليم الثانوي أدت إلى زيادة في عدد الطلاب الملتحقين في التعليم الجامعي ، حيث بلغ عددهم في أغلب الأقطار العربية بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ و ٣٠٠٪؛ أما في المملكة العربية السعودية والكويت، فقد بلغت هذه الزيادة في أواخر السبعينات الميلادية أربعة أضعاف ما كانت عليه في أولها [٣، ص ٢٦].

ونلاحظ الترابط الكمي الواضح بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي حيث إنه كلما زاد عدد طلاب التعليم الثانوي زاد عدد طلاب التعليم الجامعي . وهذه معادلة بسيطة لأن التعليم الثانوي العام السعودي يسعى بالواقع إلى تحقيق غرض واحد ــ إلى جانب الثقافة العامة ــ وهو الإعداد للمرحلة الجامعية [٢]. وقد أكد هذه الحقيقة الدكتور عبدالمعطي ــ الخبير العربي للبحوث التربوية بالكويت ــ بقوله «المدرسة الثانوية في العالم العربي مازالت في صورتها الغالبة مدرسة تحضيرية للجامعة، ليس من أهدافها الإعداد لبدايات المهنة» [٤، ص ٦٤].

وعلى الرغم مما حققه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية من تطور كمي وكيفي إلا أنه مازال يعاني من بعض المشكلات التي تعيق مسيرته نحو تحقيقه لأهدافه وتؤثر على مدى استجابته لخطط التنمية .

ضعف المستوى لدى خريجي الثانوية العامة

وعلى الرغم من أن المدرسة الثانوية العامة تسعى لتحقيق هدف الإعداد للمرحلة الجامعية فقط إلا أننا نجد الكثير من طلابها لم يصلوا للمستوى العلمي المطلوب الذي يؤهلهم للاستمرار في المرحلة الجامعية بدون تعثر. ومما يدل على ذلك معاناة طلاب التعليم الثانوي من مشكلات خاصة في الإعداد العلمي، ومن هذه المشكلات ما يلي [٣، ص ٣٤]:

١ ـ معاناة الطلبة من نقص في إتقان اللغة العربية .

٢ ـ معاناة الطلبة من نقص الإعداد باللغة الإنجليزية والتي تعتبر لغة التدريس الأولى بالنسبة لبعض العلوم في الجامعات العربية .

٣ ـ معاناة الطلبة من نقص في الرياضيات وعدم تدربهم على التجارب العلمية وعدم تربية ملكة الملاحظة والاستنتاج فيهم .

٤ ـ معاناة الطلبة من مشكلة تعودهم على طرق تدريس معتمدة أساسا على أسلوب الحفظ والاستماع .

٥ ـ معاناة الطلبة من مشكلة عدم تعودهم المطالعة الذكية والمقارنة بين الآراء . وعلى الرغم من السنوات الطويلة التي يمضيها طالب التعليم الثانوي في دراسة اللغة العربية إلا أنه يعجز عجزا واضحا في استخدامها بصورة جيدة أثناء اتصالاته مع الآخرين فدراسته للغة العربية لا تمتد بشكل فعال إلى الاستعمال بل تقف عند حد الاسترجاع فقط [٤، ص ٦٤]. كما يتضح أن طرق التدريس المستخدمة في المدرسة الثانوية لا تهتم بالمهارات العقلية العليا مثل التحليل والربط والاستنتاج مما أدى إلى وجود فجوة بين ما يتعلمه الطالب وما يعايشه في حياته اليومية والاجتماعية . ومن العوامل الرئيسة التي ساعدت على تدني مستوى تدريس اللغة العربية هو عدم الاختيار الموفق للمدرس الكفؤ الذي يمكنه القيام بهذه المهمة الحيوية . وحيث إن المؤتمرين في «ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما

قبل الجامعي في الوطن العربي» أحسوا بهذه الحقيقة فأوصوا بتشجيع العناصر الممتازة من الطلاب على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين للحصول على خريجين أكفاء لما في ذلك من أثر في النهوض بالعلمية التعليمية» [٥، ص ٢٣] .

ومن مؤشرات إخفاق المدرسة الثانوية العربية العامة في تحقيق أهدافها في إعداد الطلاب إعدادا ملائما للتعليم الجامعي هو فرض بعض كليات الجامعات الخليجية برامج إعدادية بغرض تهيئة الطالب لمواصلة الدراسة الجامعية بدون تعثر. ومما يثير التساؤل هو أن مثل هذه البرامج عادة تنظم في مواد سبق للطالب دراستها في التعليم العام ولسنوات عديدة. ومن الأمثلة على ذلك ــ لا الحصر ــ هو أن الكلية الجامعة بالبحرين تتيح للطالب الملتحق بها أن ينظم إلى برنامج إعدادي مدته سنة دراسية كاملة يهيىء للطالب دراسة مكثفة في المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الإسلامية، والرياضيات، والعلوم [٦، ص ص ٧-٨] . وتطلب جامعة قطر من طلابها دراسة تمهيدية قبل الالتحاق بالبرامج العادية [٧، ص ص ٥-٧].

ومن شروط القبول بجامعة الملك سعود ــ الجامعة الأم في المملكة العربية السعودية ــ أن يجتاز الطالب وبنجاح دورة مكثفة لمدة فصل دراسي كامل باللغة الإنجليزية قبل التحاقه بالكليات التالية: كلية العلوم، كلية الطب، كلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية طب الأسنان، وكلية الصيدلة، وكلية العلوم الإدارية، وكلية الاقتصاد والإدارة في القصيم. وبعض أقسام كلية الآداب، وإلى جانب ذلك تقدم بعض كليات الجامعة دورات مكثفة لطلابها في مجالي الرياضيات والعلوم [٨، ص ١٠؛ ٩، ص ١٢؛ ١٠، ص ص ٢٦، ٣٦، ٥٦؛ ١١، ص٧]. كما أنه من المتوقع قريبا إقامة دورات تأهيلية في اللغة العربية لطلاب كلية التربية وذلك في سبيل تهيئتهم للدراسة في الكلية بدون تعثر [١٢]. وقد تحذو كلية الآداب حذو كلية التربية في هذا المجال.

ومما تقدم يتضح أن معظم كليات جامعة الملك سعود تقدم دورات تأهيلية متنوعة لطلابها بقصد رفع كفاءتهم في المواد التالية: اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والرياضيات والعلوم. وتعتبر هذه المواد موادا أساسية في مناهج التعليم العام حيث إنه

يفترض التحاق الطالب أو الطالبة بالتعليم الجامعي بحصيلة : اثنتي عشرة سنة دراسية ــ على الأقل ـ لغة عربية ، وست سنوات دراسية ــ على الأقل ــ لغة إنجليزية . أما بالنسبة لمادتي العلوم والرياضيات فيبدأ بتدريسها في بداية المرحلة الابتدائية ويستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية بالنسبة للطالبة أو الطالب بالقسم العلمي ، وتنتهي بنهاية الصف العاشر بالنسبة للطالبة أو الطالب بالقسم الأدبي .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا تقدم الجامعات دورات تأهيلية في مواد سبق للطالب أن درسها واجتازها بنجاح في المرحلة الثانوية؟ وما هي الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ذلك؟ هل السبب هو انتقاء أفضل الطلاب المتقدمين للتعليم الجامعي؟ أم أن السبب هو الإحساس الحقيقي بضعف الطالب الثانوي والعمل على رفع كفاءته حتى لا يتعثر في مسيرته الجامعية؟ وبكلمة أخرى ، هل الدورات المكثفة هي أداة استبعاد أم أنها أداة تحسين ورفع الكفاءات؟ وعلى أية حال ، هي في كلا الحالين تؤدي إلى زيادة نفقات التعليم الجامعي مما قد يؤثر على كفاءته الداخلية . كما أن قضية تكرار بعض المقررات الدراسية وإعادتها وتداخلها بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي هي نتيجة لعدم وجود التنسيق بينهما والذي سيؤول قطعا إلى زيادة الإنفاق على قطاع التعليم عموما والتعليم الجامعي خاصة .

وقد أثبتت إحدى الدراسات أن ثلث البرنامج الدراسي الذي يدرسه الطالب في السنتين الأوليين من المرحلة الجامعية في مجال اللغة القومية ، والعلوم ، والرياضيات والعلوم الاجتماعية سبق له دراسته في المرحلة الثانوية [١٣ ؛ ١٤ ، ص ص ٢ـ٤] . وأن إعادة الطلاب لنسبة كبيرة من البرنامج الدراسي في السنتين الأوليين من المرحلة الجامعية ينتج عنه خيبة أمل كبيرة لدى الطالب الجامعي في عدم جدوى التعليم [١٥] . وإلى جانب ذلك الإحساس النفسي من قبل الطلاب ، هناك حقيقة أخرى وهي إضافة تكاليف جديدة على التعليم الجامعي . وقد أشارت دراسة قام بها بلنكرد Blanchard إلى أن النفقات التي دفعها ثلاثة ملايين طالب أمريكي في السنتين الأوليين من التعليم الجامعي تقدر بحوالي ٤٢٠ مليون دولار مقابل تعليمهم مقررات دراسية سبق للدولة أن وفرتها لهم خلال تعليمهم الثانوي [١٥ ، ص ١٧] . ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الباحث لم يعثر على دراسات خليجية في هذا المجال ليستشهد بها .

والسؤال الذي يبحث عن إجابة هو: لماذا ينفرد التعليم الجامعي بمسؤولية تقديم برامج علاجية لإصلاح ما أفسده التعليم العام؟ ثم ما هو دور المدرسة الثانوية حيال هذه المشكلة؟

من المسلم به أن تكلفة الطالب الثانوي أقل من كلفة الطالب الجامعي عموما. وخاصة بالمملكة العربية السعودية وذلك لأن الطالب الجامعي السعودي يحصل على مكافأة عند قبوله في الجامعة ويهيء له السكن المناسب ويحصل على تخفيض لشراء الكتب وتناول وجبات الطعام. . إلخ. ومن المنظور التربوي يتضح أن المدرسة الثانوية هي المكان الأنسب لإقامة برامج علاجية للطلاب الذين يعانون من نقص في الإعداد الأكاديمي للمرحلة الجامعية. وأكدت إحدى الدراسات على أن الكثير من الطلاب الذين هم بحاجة إلى برامج علاجية remediation يرون أن المدرسة الثانوية أفضل من الجامعة في تقديم مثل هذه البرامج [١٦، ص ٥]. ودلت دراستان [١٣؛ ١٥] أيضا على أن المدرسة الثانوية يمكن أن تدرس المقررات العامة general education أو مواد الإعداد العام بشكل أكثر فاعلية من الجامعة. ومما يؤيد إقامة البرامج العلاجية في المدارس الثانوية المحاولات الجادة في بعض الجامعات العريقة في ولاية أوهايو حيث رأت هذه الجامعات أن السبب الحقيقي وراء إقامة برامج علاجية على المستوى الجامعي يرجع إلى نقص الخدمات المقدمة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي على المستوى الثانوي مما دفع بالطالب إلى اختيار تخصص غير متفق وميوله، أو استعداداته. وبعد تطبيق نظام التوجيه والإرشاد الطلابي بصورة جدية في المدارس الثانوية لوحظ ولأول مرة تناقص أعداد الطلاب المسجلين على البرامج العلاجية في الجامعة، ومن المتوقع إلغاء البرامج العلاجية تماما في الجامعات المذكورة في ولاية أوهايو وذلك في مدة أقصاها خريف ١٩٨٦م [١٧، ص ٩٠].

ونظام التوجيه والإرشاد الطلابي ساعد الطالب في اختيار التخصص الذي يتفق وقدراته واستعداداته وميوله ويبين للطالب مدى علاقة هذا الاختيار بالخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية للبلد. وحتى يتمكن نظام التوجيه والإرشاد الطلابي من القيام بدوره على أحسن وجه ينبغي أن يكون بمقدوره استخدام اختبارات مقننة في مجالات متنوعة وبالأخص في مجال التحصيل العلمي لكل مادة من مواد المرحلة الثانوية. ويمكن أن نجمل مبررات استخدام اختبارات تحصيلية مقننة على مستوى المرحلة الثانوية بما يلي:

١ ـ إن قبول الطالب في المرحلة الجامعية مبني أساسا على المجموع الكلي لدرجاته في مقررات السنة الأخيرة ــ فقط ــ من التعليم الثانوي . وبذا نكون قد أغفلنا أداء الطالب خلال السنتين الأوليين في التعليم الثانوي ، وركزنا على السنة الأخيرة فقط من هذا التعليم . وحيث إن الاعتماد على درجات السنة الأخيرة فقط لا تعطي صورة واضحة متكاملة لأداء الطالب في المرحلة الثانوية، لذلك أصبح من الضروري الاعتماد على الاختبارات التحصيلية المقننة لكل مادة درسها الطالب في المرحلة الثانوية لمعرفة مستوى الطالب بدقة ومن ثم توجيهه بما يتفق وقدراته الحقيقية .

٢ ـ لا تعتبر الامتحانات التوجيهية العامة قياسا دقيقا يمكن الاعتماد عليه في تحديد مستوى الطالب بدقة، وهي بذلك تعتبر أداة قياس تنقصها الصحة والثبات [١٨ ، ص ص ١٠٦-١٠٧] . ويصف الدكتور عطية الامتحانات النهائية العربية بأنها غير صادقة ولا تعطي نتائج وثيقة وثابتة [١٩ ، ص ص ١٥٩-١٦٠].

حيث إن التقديرات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة الثانوية لا تعبر عن تحصيله الأكاديمي وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها في تحديد القدرة الحقيقية للطالب في مواصلة تعليمه الجامعي . غير أن الاختبارات التحصيلية المقننة سوف تساعدنا في تحديد مستوى الطالب بدقة ومنحه شهادة بمستواه الحقيقي ومن ثم توجيهه حسب قدراته واستعداداته . ويمكن الانتفاع من الاختبارات التحصيلية المقننة في تحديد مدى حاجة الطالب أو عدم حاجته إلى مقررات علاجية في وقت مبكر نسبيا .

ويمكن القول : إن ضعف الإعداد العلمي لدى طالب المدرسة الثانوية العامة أدى إلى تعثره خلال دراسته الجامعية . وبعبارة أخرى ، تقيم المدرسة الثانوية العامة علاقة سلبية مع التعليم الجامعي من خلال دفعها مجموعات من الطلاب غير المعدين إعدادا علميا مناسبا إلى المرحلة الجامعية . كما أن المرحلة الجامعية والمتمثلة في كليات التربية تنتهج سياسة قبول مدرسين للمدرسة الثانوية ليست على المستوى المنشود . وفيما يلي سنسلط الأضواء على الشق الثاني من المشكلة .

تأثير الجامعة السلبي على المدرسة الثانوية العامة

شروط القبول بكليات التربية

إن إقبال الطلاب على التعليم الثانوي يزداد ويتعاظم عاما بعد عام، مما اضطر بعض كليات التربية إلى النزول بمجموع درجات القبول إلى نسب منخفضة استجابة منها للضغوط الشعبية على التعليم والحاجة الماسة للمعلمين [٢٠، ص ١٢]. ومن المتوقع أن يزداد الوضع سوءا، طالما استمرت الزيادة على طلب التعليم العام وذلك نتيجة لزيادة عدد السكان، والأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم، والوعي المتزايد من قبل أفراد المجتمع بأهمية التعليم وبرسالته. ونتيجة للطلب المتزايد على التعليم الثانوي قامت كليات التربية بقبول أعداد كبيرة من الطلاب ليسوا على المستوى النوعي المطلوب. فضلا على أن الجامعات العربية قد واجهت أعدادا كبيرة من المعلمين غير المؤهلين التأهيل الكافي للعمل في مهنة التدريس [٢١، ص ١٧٣] تحت ستار الحاجة لسد النقص من المعلمين الذي يعاني منه التعليم العام. كما أن بعض الجامعات تقوم بتوجيه بعض خريجيها إلى مهنة التدريس بدون أي إعداد تربوي وذلك لعدم إيمانها الواضح برسالة كلية التربية، وحيث إن «المتتبع لنشأة الجامعات في المملكة يجد أن أولى جامعاتها وهي جامعة الملك سعود (جامعة الرياض سابقا) وثاني جامعاتها جامعة الملك عبدالعزيز لم يكن بين كلياتها المختلفة أو بين برامجها وأهدافها ما هو مخصص لإعداد المعلم بصورة مقصودة ومخططة تربويا» [٢٢، ص ٧].

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن أقدم وأكبر كليتي تربية في المملكة قد أنشئتا أصلا بمجهود وزارة المعارف لسد حاجتها من المعلمين المؤهلين تربويا ثم ضمتا بعدئذ إلى الجامعات السعودية.

إن شروط القبول في الجامعات السعودية مبنية أساسا على معدل الطالب التراكمي في امتحان التوجيهية (الثانوية) العامة. والحقيقة المرة هي أن الطالب الذي يقبل بالجامعة ومعدله العام لا يؤهله للحصول على قبول في قسم من أقسام الكليات الأخرى داخل الجامعة ـ عادة ـ ما يوجه. إلى كلية التربية لأنها تقبل بالحد الأدنى من شروط القبول. وإلى جانب استقبال كلية التربية للطلاب من ذوي المعدلات الضعيفة فإنها أيضا تسمح

للطلبة المتعثرين دراسيا في أقسام الكليات المختلفة داخل الجامعة بالتحول إليها. أضف إلى ذلك أن نظام الجامعة يسمح لطلاب كلية التربية المتفوقين بالتحول إلى كليات أخرى وذلك تحت شعار حرية الطالب في تغيير الرغبة. وقد دلت البيانات [٢٣] الصادرة من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود والخاصة بالطلاب المحولين من وإلى كلية التربية على البيانات الموضحة في الجدولين ٢ و ٣ .

جدول ٢ . طلبة محولون إلى كلية التربية من كليات الجامعة الأخرى

نوعية الطلاب	النسبة المئوية من المجموع العام للطلاب المحولين إلى كلية التربية	معدلهم التراكمي
طلبة أخفقوا بالدورات التي أقيمت بالكليات الأخرى	٣٦,٤٪	صفر ـ لعدم احتساب أية ساعة دراسية لهم
طلبة راسبون	٢٢,٧٪	أقل من ٢
طلبة ناجحون	٤٠,٩٪	٢ فأكثر

جدول ٣ . طلبة محولون من كلية التربية إلى كليات الجامعة الأخرى

نوعية الطلاب	النسبة المئوية من المجموع العام للطلاب المحولين إلى كلية التربية	معدلهم التراكمي
طلبة راسبون	٤,٤٪	أقل من ٢
طلبة ناجحون	٩٥,٦٪	٢ فأكثر

ومن قراءة البيانات الموضحة في الجدولين ٢ و ٣ تبين أن نسبة الطلبة المحولين إلى كلية التربية والحاصلين على معدل تراكمي «٢» فأكثر يمثلون ٤٠,٩ من المجموع الكلي للطلبة المحولين إلى كلية التربية في حين تبين أن نسبة الطلبة المحولين من كلية التربية والحاصلين

على معدل تراكمي«٢» فأكثر يمثلون ٩٥,٦٪ من المجموع الكلي للطلبة المحولين من كلية التربية.

والحقيقة أن كلية التربية تواجه مشكلة صعبة في اجتذاب طلبة متفوقين لأن كليات الجامعة ذات المنزلة الاجتماعية المرموقة كالطب والهندسة والعلوم الإدارية تجتذب أفضل الطلاب إليها. أما كلية التربية فلا تجتذب إلا النوعيات غير الجيدة التي لا تستطيع أن تقوم بدورها على أحسن وجه وذلك لعدم تكافؤ المنافسة بينها وبين بعض كليات الجامعة ذات السمعة الممتازة. ومشكلة عدم اجتذاب كليات التربية للعناصر البشرية الجيدة لمهنة التدريس تعتبر مشكلة تعاني منها كثير من الأنظمة التربوية في العالم وعلى سبيل المثال ــ لا الحصر ــ أشارت دراسات عديدة أجريت على المستوى القومي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عددا كبيرا من الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية ممن تجتذبهم مهنة التدريس كان تحصيلهم العلمي أدنى من زملائهم الذين اجتذبتهم مهن أخرى [٢٤؛ ٢٥، ص ٢٢؛ ٢٦؛ ٢٧].

وينصب تفكير بعض المهتمين بقضية اجتذاب عناصر بشرية جيدة لمهنة التدريس حول القضايا المادية كالمطالبة بزيادة رواتب المعلمين، غير أن هذا الاتجاه سوف يشجع الكثير من ذوي الكفاءات المتواضعة بالانخراط في مهنة التدريس وقد يكون هذا الحل حلا جيدا لمشكلة نقص عدد المعلمين، إلا أنه لا يكفي بأن يكون حلا جذريا لاجتذاب نوعيات بشرية جيدة لمهنة التدريس.

ولكي تجتذب مهنة التدريس كفاءات بشرية جيدة ينبغي تحسين ظروف عمل المعلم داخل المدرسة وذلك باتخاذ الخطوات التالية:

١ - تخفيف العبء التدريسي حتى يتمكن المدرس من تحضير دورسه على أحسن وجه والنظر في دفاتر طلابه وسجلاتهم لتوجيههم ومتابعتهم لما يخدم القضية التربوية.

٢ - تهيئة غرف بمكاتب مناسبة ورفوف لكل اثنين أو ثلاثة من المدرسين داخل

المدرسة ليتمكن المدرس من توجيه طلابه وإرشادهم لما يتفق وقدراتهم ورغباتهم ولكي يشعر المدرس بنوع من الخصوصية داخل المدرسة.

٣ ـ تسهيل مهمـة المعلم الكفء في الاشتراك أو الحضور إلى الندوات والمؤتمرات والدورات التربوية داخل البلد ومواصلة التعليم للحصول على درجات جامعية عليا.

٤ ـ ينبغي على مدير المدرسة أن يشرك المعلمين باتخاذ القرارات داخل المدرسة كي يشعروا بالولاء والانتماء إلى المجتمع المدرسي.

٥ ـ عدم تكليف المعلم بأمور بعيدة عن طبيعة عمله كالقيام بالإشراف على مطعم المدرسة وتوزيع المقررات الدراسية على الطلبة . . . الخ .

٦ ـ ضرورة تبني سياسة حكيمة ودقيقة للتمييز بين المعلم الكفء والمعلم غير الكفء وذلك بوضع نظام مراتب ودرجات وظيفية للمعملين على ضوئه يمكن منح المعلم الكفء درجة مع زيادة راتبه كلما أمضى فترة زمنية محددة في العمل المثمر في سبيل دفعه للعمل المخلص الجاد الذي سوف يسهم في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب.

ضعف التحصيل العلمي لدى طلاب كلية التربية

إن طلاب كلية التربية يعانون من مشكلة تدني مستوى التحصيل قياسا بزملائهم الطلاب في الكليات الأخرى. ومما يزيد الموقف سوءا هو تدني مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة عامة، حيث أشارت نتائج الدراسة التحليلية لفروق التحصيل بين خريجي جامعة الملك سعود وخريجاتها إلى أن ٥٢٪ من خريجي الجامعة يعانون من تحصيل علمي منخفض [٢٨]. ويفهم من ذلـك أن الجـامعة لا تمد المجتمع بالعدد الكافي من الكفاءات البشرية الجيدة التي تستطيع القيام بتنفيذ الخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية الطموحة على أكمل وجه. وهذا بطبيعة الحال له انعكاساته السلبية على مهنة التدريس خاصة عندما تتجه أعداد كبيرة من الطلاب إلى مهنة التدريس وهي غير قادرة على تحمل أعباء المهنة بسبب ضعف التحصيل العلمي أو عدم الرغبة في التدريس أو كليهما معا. ومن

غير الجائز أن يعهد بالتدريس في المدرسة الثانوية لمعلمين من ذوي التحصيل العلمي المنخفض أو من غير الراغبين أصلا في مهنة التدريس، لأن ذلك سيؤدي قطعا إلى تكرار النتيجة التي نحن بصدد مناقشتها وهي أن المدرسة الثانوية سوف تستمر بتخريج طلاب ليسوا على المستوى النوعي المطلوب في مواصلة تعليمهم الجامعي.

ومما سبق عرضه تبين أن المدرسة الثانوية العامة لم تحقق هدفها الوحيد في إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي على الوجه المطلوب. ويرى البعض أن مشكلة ضعف التحصيل العلمي لدى الطالب الجامعي سببه المدرسة الثانوية والضعف الذي يعاني منه الطالب الثانوي سببه هو فشل المدرسة المتوسطة في إعداد طلابها الجيد، وتلقي المدرسة المتوسطة اللائمة في ضعف مستوى طلابها على المدرسة الابتدائية، وعندما تلاحظ المدرسة الابتدائية ضعف طلابها تعزي الأمر إلى عدم اهتمام الآباء والأمهات بتربية أبنائهم وهكذا. وبعبارة أخرى كل مرحلة من مراحل التعليم تبريء نفسها من مسؤولية ضعف التحصيل لدى طلابها وتلقي بالمسؤولية كاملة على المرحلة السابقة. وبهذا الاتجاه تطمس الحقيقة حيث إنه من غير المنطقي أن تتحمل مرحلة ما دون سواها كل أبعاد هذه المشكلة. حيث إن كل مرحلة تؤثر وتتأثر بالمراحل السابقة والتالية لها في آن واحد. وعلى ضوء ذلك يمكن ذكر بعض عوامل تأثير الجامعة السلبي على المدرسة الثانوية العامة.

١ - تبنت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية فكرة تشكيل أسرة وطنية لكل ميدان من ميادين المعرفة المتعلقة بالتعليم العام إيمانا منها بأهمية الدور الذي تؤديه هذه الأسر في رفع كفاءة التعليم والتعلم. وتتكون الأسرة الوطنية عادة من أشخاص متخصصين ومهتمين في مجال معين من مجالات المعرفة التي تدرس بالتعليم العام كالرياضيات، واللغة الإنجليزية... إلخ. وحيث إن أساتذة الجامعات المشاركين في الأسر الوطنية لهم دور بارز في اتخاذ القرارات على المشاركين بالرغم من أنهم لن يعايشوا المشكلات التعليمية التي تواجهها المدارس، فضلا عن أن الأستاذ الجامعي المتخصص ينظر إلى كثير من القضايا التربوية من زاوية نظرية بحتة، مما يجعل قراراته غير مبنية على تصور واقعي. ومن هنا نلاحظ الفصل الواضح بين النظرية والتطبيق.

٢ ـ يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بتأليف الكتب المدرسية، ومن المعروف أن عضو هيئة التدريس هو إنسان متخصص في فرع من فروع المعرفة مثل التاريخ والرياضيات . . . إلخ . فمن الطبيعي أن يتحمس المتخصص لتخصصه ويعطي المادة العلمية اهتماما أكبر من اهتمامه بالمتعلم نفسه مما قد يؤدي إلى نفور الطالب من المادة العلمية بسبب جفافها وعدم مناسبتها لفهمه وإدراكه . وحيث إنه أصبح من البديهي الآن في التربية الحديثة مراعاة طبيعة المتعلم عند تصميم المناهج مع التركيز على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس بالمادة العلمية، فضلا عن أن قيام بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بتأليف الكتب المدرسية للمدرسة الثانوية قد يوقعنا بمشكلة أخرى وهي أن تأتي مقررات المدرسة الثانوية نسخة ثانية ومكررة لمقررات التعليم الجامعي .

٣ ـ إن مناهج المواد الدراسية المنفصلة في المدرسة الثانوية العامة كالتاريخ والرياضيات . . . إلخ هي من نتائج تأثير التعليم الجامعي المتخصص الذي يركز على كل فرع من فروع المعرفة على حدة . علما بأن التعليم الثانوي تعليم عام وليس متخصصا . أضف إلى ذلك صعوبة إدراك الطالب العلاقة القائمة بين فروع المعرفة التي يقوم بدراستها؛ لذا يصبح من المتعذر عليه مواجهة مشكلات الحياة والتغلب عليها . غير أن تكامل المعرفة الإنسانية وإزالة الحواجز بين مجموعة من المواد الدراسية في المجال الواحد وصياغتها على شكل علوم عامة تضم كيمياء وفيزياء وأحياء . . . إلخ، وعلوم اجتماعية تضم جغرافيا وتاريخ واجتماع . . . إلخ، يعتبر أقرب إلى فهم الطالب الثانوي وإدراكه ومسايرة للاتجاهات الحديثة بالتقليل من غلواء تفتيت المعرفة الإنسانية في مراحل التعليم العام .

٤ ـ تمارس الجامعات تأثيرها على التعليم الثانوي عن طريق تخريج مدرسين متخصصين بمادة واحدة فقط كالجغرافيا أو الفيزياء . . . إلخ، على الرغم من أن الواقع الفعلي الذي تعيشه المدرسة الثانوية لا يؤيد هذا الاتجاه، فإدارات التعليم قد تكلف مدرس الجغرافيا بتدريس التاريخ أو العكس وقد تكلف مدرس الفيزياء بتدريس الرياضيات وهكذا . وما استمرار الجامعات بهذا الاتجاه إلا دليل واضح على تأكيد واستمرار اتجاهها المتخصص على المدرسة الثانوية العامة .

٥ ـ تسعى المدرسة الثانوية العامة لتحقيق هدفها في إعداد طلابها للمرحلة الجامعية في حين تخلت عن أهدافها الأخرى كالإعداد للمهنة بعد التخرج مباشرة على الرغم من أن المطالبة بإدخال مواد عملية تطبيقية على مناهج التعليم الثانوي العام النظري تزداد يوما بعد يوم، غير أن الجامعات لا تتبنى إعداد وتدريب مدرسين مؤهلين يقومون بتدريس مواد عملية في المدرسة الثانوية العامة، وذلك لأن الجامعات العربية عموما قد حددت مسؤوليتها التقليدية في تبني الاتجاهات النظرية فقط والتخلي عما سواها. ومن الواضح أن هذا الاتجاه له خطورته لأنه يضع الحواجز والحدود الوهمية بين التعليم النظري والتعليم العملي التطبيقي مما ينشأ عنه فصل تام بين النوعين وبالتالي يؤدي إلى مسارين في التعليم تكون الغلبة فيه للمسار الذي تتبناه الجامعة وهو المسار النظري. كما أن تبني التعليم الجامعي للاتجاه النظري فقط حرم مدارس التعليم الفني ـ تجاري، وصناعي، وزراعي ـ من اهتمام الجامعات في وضع خططه وتصميم مناهجه وتحسين طرقه وأساليبه وإعداد معلميه واستقبال طلابه ـ إلا نادرا ـ لمواصلة تعليمهم الجامعي. ويعني ذلك أن مجتمعنا سوف يحرم من تشكيل كوادر بشرية فنية مدربه نحن بأمس الحاجة إليها لتنفيذ خططنا الاجتماعية والاقتصادية الطموحة.

معايير القبول في الجامعات السعودية

إن معايير القبول في الجامعات السعودية مبنية أساسا على معيار واحد هو معدل الطالب العام في امتحان الثانوية العامة، في حين أن هذه الامتحانات تعاني من مشكلات يمكن إجمالها بما يلي:

١ ـ إنها لا تعتبر معيارا ثابتا ودقيقا يمكن الاعتماد عليه في تحديد مستوى الطالب الحقيقي.

٢ ـ إنها لا تقيس تحصيل الطالب العلمي في السنتين الأوليين من التعليم الثانوي بل تهتم بالسنة الأخيرة فقط، وذلك لا يعطي صورة واضحة ومتكاملة عن تحصيل الطالب الحقيقي.

٣ ـ إنها تركز على أدنى مراتب التفكير العقلي كالحفظ والاستظهار، في حين تهمل قياس جوانب مهمة في بناء شخصية المتعلم.

وعلى ضوء ذلك، فإن من الضروري تصميم امتحانات تتصف بالموضوعية والدقة والثبات كي يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستويات الطلاب الحقيقية. وبذلك يمكن تحديد نواحي الضعف في كل مادة من المواد الأساسية في التعليم الثانوي ليتسنى للمسؤولين تقديم برامج علاجية remedial programs غرضها رفع المستوى العلمي للطالب الثانوي قبل التخرج من المرحلة الثانوية ويمكن التأكيد ـ مرة أخرى ـ على أن تقديم البرامج العلاجية لتأهيل الطلاب الذين يعانون من نقص الإعداد للمرحلة الجامعية هي مسؤولية المدرسة الثانوية وليست مسؤولية المرحلة الجامعية، وذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية ونفسية أكدتها دراسات علمية تم عرضها خلال مناقشة المشكلة.

وعلى أية حال، فإن إقامة الدورات المكثفة على مستوى الجامعة لا نجد ما يبرره خاصة وأن المدرسة الثانوية أخذت على عاتقها تحمل هذه المسؤولية. فالطالب الذي يعاني من مشكلة نقص الإعداد العلمي للمرحلة الجامعية لا يمكن السماح له بأية حالة من الأحوال التسجيل في الجامعة بل يوجه للعمل في المجتمع بما يتفق وقدراته واستعداداته الحقيقية. ولكي يتم توجيه الطالب لما يناسب قدراته ورغباته يفترض وجود نظام توجيه وإرشاد طلابي جيد في المدرسة الثانوية وهذا النظام سوف يسهم في تحديد مواطن القوة والضعف عند الطلاب خاصة في مجالات التحصيل الدراسي والشخصية، وبعد ذلك يمكن تعزيز جوانب القوة وتدعيمها وعلاج جوانب الضعف والتخلص منها كما أن نظام التوجيه والإرشاد ينبغي أن يتصف بالمتابعة المستمرة والعمل الدؤوب والملاحظة الدقيقة واستخدام الاختبارات المقننة في مجالات التحصيل الدراسي والميول والمواهب الشخصية كي يصبح بالإمكان اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب والعمل على توجيهها الوجهة السليمة بما يعود بالنفع الكبير على المتعلم من جهة وعلى الخطط الاقتصادية والاجتماعية الطموحة من جهة أخرى.

ولكي يتم التعـاون النـاجـح بين المدرسة الثانوية والجامعة في سبيل تحسين جودة التعليم ينبغي السير على الخطوات التالية :

١ ـ يجب أن يشعر المربون في المرحلتين ـ الثانوية والجامعة ـ أن هناك اهتمامات مشـتركـة تهم الطرفين في سبيل تحقيق التعاون الفعال بينهما، كما ينبغي الابتعاد عن كل القضايا التي من شأنها عزل أحد الأطراف عن الطرف الآخر واستحواذه على العمل بمفرده.

٢ ـ يجب أن يكـون المسؤولـون عن التعليم الثانوي على علم ودراية بكل شروط ومتطلبات القبول بالجامعات السعودية كي يمكنهم في ضوء ذلك توجيه الطلاب لما يتناسب وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم، كما ينبغي ألا تغير الجامعات شروط قبولها قبل إجراء التنسيق المطلوب مع المسؤولين عن التعليم الثانوي بفترة زمنية كافية.

٣ ـ ينبغي إقامة جسور اتصال بين الطرفين تتمثل بتبادل الزيارات بين المسؤولين وإرسال النشرات والكتيبات الخاصة بالأنظمة الجديدة، وتهيئة الظروف المناسبة للطالب الثانوي ـ القريب من الجامعة ـ باستعارة الكتب وبالمشاركة في الأنشطة اللاصفية كالنشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي وعشائر الجوالة... إلخ لإزالة وتذويب العقبات والحواجز المصطنعة بين المرحلتين.

٤ ـ ينبغي أن ترتبط مقررات التعليم الثانوي ارتباطا وثيقا بمقررات التعليم الجامعي بالنسبة للطلاب الذين تؤهلهم قدراتهم لمواصلة التعليم الجامعي وذلك لضمان استمرارية التعليم وسهولة ويسر انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية. كما ينبغي التشديد على عدم التداخل والتكرار بين مقررات المرحلتين ويمكن تحقيق ذلك عن طريق فتـح قنوات اتصال مباشرة بين المسؤولين في كلتا المرحلتين للاشتراك بالمناقشة والتخطيط للمقررات الدراسية في المرحلة الثانوية.

٥ ـ وقد تبين أن نسبةٍ كبيرة من الذين يلتحقون بمهنة التدريس هم من غير المقتنعين

أو الراغبين بالتدريس أصلا . لذا ينبغي أن تنهج الجامعات ـ التي تسير على نظام الساعات المعتمدة ـ مسلكا جديدا في توجيه طلابها إلى الكليات المختلفة في جعل السنتين الأوليين من التعليم الجامعي إعدادا عاما لكل الطلاب وفي بداية السنة الثالثة يمكن للطالب الالتحاق بالتخصص الذي يرغبه .

كما ينبغي أيضا أن تقوم الجامعة بوقف صرف مكافآت الطلاب الذين يتخصصون في مجالات لم يعد المجتمع بحاجة ماسة لها حتى يزداد تنافس الطلاب وإقبالهم على كلية التربية وأقسام وكليات الجامعة التي يحتاجها المجتمع في تنفيذ خططه التنموية الطموحة وبالتالي يمكن انتقاء أفضل الكفاءات البشرية لسد حاجة البلد من المعلمين المؤهلين . كما يجب عدم إغفال آراء المربين والمسؤولين عن التعليم الثانوي فيما يختص بانتقاء المعلم وإعداده وتدريبه حيث إنهم سوف يسهمون بآراء جيدة ومفيدة بحكم علاقتهم الوثيقة بعملية التعليم .

وحتى نضمن انخراط الكفاءات البشرية الجيدة في سلك التعليم ينبغي أن تقبل الجامعة الطلاب الجدد الذين تنطبق عليهم شروط القبول فيها ويعامل هؤلاء كطلاب إعداد عام ولا يعتبر قبولهم في الجامعة قبولا نهائيا حتى يتمكنوا من الحصول على قبول من إحدى كليات الجامعة . ويشترط لالتحاق الطالب بكلية التربية ما يلي :

١ ـ معدل تراكمي ـ للسنتين الأوليين من التعليم الجامعي ـ لا يقل عن ٣ من ٥ نقاط .
٢ ـ اجتياز مقابلة شخصية .
٣ ـ تقديم توصيتين من أساتذة قاموا بتدريسه مواد إجبارية في كلية التربية .

وعلى ذلك فإن كلية التربية تختار طلابها من بين الطلبة المتفوقين الذين يتوقع لهم مستقبل عظيم في الرفع من شأن مهنة التدريس .

كما وأن كلية التربية سوف تخرج معلمين على مستوى عال من الجودة يمكنهم أن

يسهموا بفاعلية في رفع مستوى طالب المدرسة الثانوية أكاديميا واجتماعيا ونفسيا والذي سوف يؤدي بدوره إلى تحسين المستوى النوعي للطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي، حيث إن التعليم الثانوي هو الرافد الأكبر ـ إن لم يكن الوحيد ـ للتعليم الجامعي.

الخاتمة

إن ربط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي بطريقة جيدة يمكن أن يسهم في رفع كفاءة وجودة التعليم الثانوي والجامعي على حد سواء. بيد أنه من غير الممكن الوصول إلى مثل هذه النتيجة الجيدة إلا عن طريق التفكير جديا في تغيير بنية التعليم الثانوي الحالية حيث إن التعليم الثانوي بشكله الحاضر لا يلبي احتياجات المجتمع لأنه مازال يحتفظ بمسارات تقليدية متوازية كالتعليم العام، والفني والمهني. وكل مسار منفصل عن الآخر في أهدافه ومناهجه وإدارته وإعداد معلميه وطرقه وأساليبه كما أن مشكلة عدم وجود توزان في توزيع الطلاب على المسارات المذكورة يرجع سببه إلى إقبال الطلاب الشديد على التعليم الثانوي العام ـ بفرعيه الأدبي والعلمي ـ لمنزلته الاجتماعية المرموقة وانفتاحه على التعليم الجامعي. ولذا بات من الملح جدا التخلص من نظام المسارات «الفروع» المتوازية في التعليم الثانوي والسعي حثيثا وبجدية نحو بناء مدرسة ثانوية واحدة متكاملة في برامجها وتحت إدارة واحدة.

كما ينبغي أن تتصف هذه المدرسة بالشمول والتكامل من حيث تأكيدها على الثقافتين النظرية والعملية وعدم الفصل بينهما، وأصبح من الضروري جدا أن تسعى المدرسة الثانوية الجديدة إلى تبني هدف الإعداد للمهنة إلى جانب هدف الإعداد لمواصلة التعليم وهدف بناء الإنسان المسلم الصالح القوي، حتى إذا ما أقفلت الجامعة أبوابها أمام الطالب الثانوي أصبح بمقدوره أن يتجه للعمل في مهنة قد أعد لها أثناء دراسته في المدرسة الثانوية.

كما ينبغي أن تقوم المدرسة الثانوية الجديدة بتوجيه الطالب حسب قدراته واستعداداته وميوله، وهي بذلك لا تمكن الطالب من ذوي الكفاءات الأكاديمية المتواضعة بمواصلة تعليمه الجامعي. وعلى ذلك فهي سوف تسهم في رفع المستوى النوعي لمدخلات التعليم الجامعي من جهة وتزويد المجتمع بكوادر بشرية مدربة لتنفيذ خططه التنموية الطموحة من جهة أخرى.

وينبغي أن تتصف المدرسة الجديدة بتعدد تخصصاتها كي تقابل احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع على حد سواء، كما ينبغي أن تسعى لتحقيق الأهداف التالية: الإعداد لمواصلة التعليم الجامعي والإعداد لمهنة بعد التخرج مباشرة، وبناء الإنسان المسلم الصالح القوي، فهذه المدرسة سوف تكون قاعدة صلبة تزود المجتمع بكوادر بشرية جيدة نحن بأمس الحاجة إليها في الوقت الحاضر، وكذلك تعتبر قاعدة يمكن أن يرتكز عليها التعليم الجامعي لأنها سوف تزوده بطلاب على مستوى عال من الجودة والإعداد العلمي لمواصلة تعليمهم بدون الحاجة إلى دورات تأهيلية أو مكثفة. وعلى ذلك، فإن هذه المدرسة الجديدة سوف لا تسمح للطلاب الذين يعانون من ضعف الإعداد العلمي في مواصلة تعليمهم الجامعي لأنهم سوف يشكلون عبئا اقتصاديا واجتماعيا ثقيلا على التعليم الجامعي لاحتياجاتهم مقررات علاجية أو دورات مكثفة حتى يصلوا للمستوى المنشود والذي سوف يؤثر تأثيرا سلبيا على مخرجات التعليم الجامعي.

المراجع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *فصول في تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية ـ التعليم الثانوي*، الرياض، ١٤٠٣هـ.

[٢] الجماز، سعود. «تطبيق برنامج تطوير التعليم الثانوي بالمملكة،» جريدة *عكاظ*، العدد ٦٨٥٨، السبت ٢ رجب ١٤٠٥هـ، ص ١٣.

[٣] عبدالسلام، أحمد. «واقع التعليم العالي المعاصر في الوطن العربي.» *المجلة العربية للتربية*، مج ٢، ع ٢ (١٩٨٢م).

[٤] اللجنة الوطنية الأمريكية لإصلاح التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. «أمة معرضة للخطر.» ترجمة وعرض يوسف عبدالمعطي، *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع ١٢ (١٤٠٤هـ).

[٥] جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي والتقرير الختامي والتوصيات والملاحق المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في الفترة من ٩-١٣/٧/١٤٠٥هـ*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

[٦] الكلية الجامعية بالبحرين، *الدليل الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١م*، المنامة: الكلية الجامعية، ١٩٨٠م.

[٧] إدارة الشؤون التعليمية بجامعة قطر. *دليل الطالب الجامعي* ١٩٨١/١٩٨٢م.

[٨] جامعة الملك سعود، *دليل طالب كلية العلوم* ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

[٩] جامعة الرياض، مرشد *الطالب المتقدم للدراسة في جامعة الرياض للعام الجامعي* ١٤٠٠/١٤٠١هـ.

[١٠] جامعة الملك سعود، *دليل الطالب المستجد* ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[١١] جامعة الملك سعود، *دليل كلية الآداب*.

[١٢] جامعة الملك سعود، محضر جلسة مجلس كلية التربية رقم ١٤ للعام الدراسي الجامعي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[١٣] Carnegie Commission or Higher Education. *Continuity and Discontinuity: Higher Education and Schools.* New York: Mc Graw Hill, 1973.

[١٤] Snyder, N. "School - College Articulation and the Maginot Line." Speech delivered at the Commissioner's Second Annual Conference on Non-Traditional Studies. Glens Falls, New York, Oct. 1975.

[١٥] Blanchard, B.E.A. *National Survey of Curriculum Articulation between the College of Liberal Arts and the Secondary School.* Chicago: Depaul University Press, 1971.

[١٦] Sizer, T. R. "When They Leave High School." *The Chronicle of Higher Education*, 8 (1973).

[١٧] Bandy, G. Irene. "One State's Attempt to Eliminate Remediation, Ready or Not, High School Graduates Are Going to College," *NASSP Bulletin* 69, No. 479 (March 1985).

[١٨] العبيدي، غانم سعيد، وحنان عيسى الجبوري. *أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم*، الرياض: دار العلوم، ١٤٠١هـ.

[١٩] عطية، نعيم. «التقويم التربوي في البلاد العربية.» *المجلة العربية للتربية*، مج ٢، ع ٢ (سبتمبر ١٩٨٢م).

[٢٠] السمان، محمود علي. «الدور الذي يجب أن تقوم به كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي في العالم العربي.» *الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي المنعقدة بكلية التربية جامعة الرياض في الفترة مابين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ*. الرياض: مطابع جامعة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٢١] جرادق، مراد. «تقنية التعليم وأثرها في تطوير مناهج الرياضيات في البلاد العربية.» *المجلة العربية للتربية*، س١، ع١ (يوليو ١٩٨١م).

[٢٢] الجلال، عبدالعزيز، «إعداد المدرس بين كليات التربية والكليات الأخرى.» *الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي المنعقدة بكلية التربية جامعة الرياض في الفترة مابين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ*، الرياض: مطابع جامعة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٢٣] جامعة الملك سعود، عمادة القبول والتسجيل، قسم الكمبيوتر. «بيانات بالطلاب المحولين من وإلى كلية التربية للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.»

[٢٤] The National Center for Educational Statistics. *High School and Beyond*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1980.

[٢٥] The National Comission on Excellence in Education. *A Nation at Risk The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973.

[٢٦] Boyer, E. *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row, 1983.

[٢٧] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Condition of Teaching: A State Analysis*. Princeton, NJ.: Princeton University Press, 1983.

[٢٨] جامعة الملك سعود، إدارة الدراسات والتنظيم. *دراسة تحليلية لفروق التحصيل بين خريجي وخريجات جامعة الملك سعود* ١٣٩٨هـ/١٤٠٢هـ. الرياض، ١٤٠٤هـ.

The Negative Connection Between Secondary Education and Higher Education and Its Influence on the Quality of Education

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The statement of the problem was to investigate the mutual negative connection between high school and university and its influence on the quality of education.

The high school provides students with a lack of preparation to continue their education and at the same time the university accepts and prepares unqualified teachers to teach in the high schools.

The aim of this study was to establish cooperation and open channels of communication between high schools and universities in order to raise the achievement of students in both stages, and also to choose and prepare good teachers to teach in high schools.

This study reviewed the weaknesses of high school students, as well as the policy of the university in terms of choosing and preparing high school teachers.

Finally, this study provided some suitable solutions to this problem.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٥٣ - ١٦٩ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

مناهجنا والتربية الإسلامية

محمد عثمان كشميري

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن مسألة التعليم في البلاد الإسلامية مسألة مستقلة بذاتها لأن الأمة الإسلامية أمة خاصة في طبيعتها ووضعها وهي أمة ذات مبدأ وعقيدة ورسالة ودعوة فيجب أن يكون تعليمها خاضعا لهذا المبدأ وهذه العقيدة. وكل تعليم لا يؤدي هذا الواجب أو يغدر بذمته فليس هو التعليم الإسلامي بل هو التعليم الأجنبي وليس هو البناء والتعمير بل هو الهدم والتخريب.

من دواعي الأسف أن غالبية النظام التعليمي السائد في معظم البلدان الإسلامية نظام متوارث عن عهود الاستعمار ولايزال يستمد أفكاره ويعالج موضوعاته من وجهة غربية صرفة لا تشير من بعيد أو قريب إلى الفكر الإسلامي أو إلى علمائه فما تأثير هذا على طلابنا وموجهي التربية في بلادنا؟

يتعرض البحث أولا إلى وضع الحضارة الغربية وموقفها من الإنسانية وتأثير ذلك على طبيعة الأنظمة التعليمية الإسلامية إن هي أخذت مبادىء الحضارة الغربية وطبقتها.

كذلك يتطرق البحث إلى وصف طبيعة النظام التعليمي وواقعه في البلاد الإسلامية ومدى ملاءمته للعقيدة الإسلامية والفكر الإسلامي، والتعرف على الأسباب التي أدت إلى وجود مثل هذا النظام.

وفي الختام يحاول الباحث إيراد أهمية المنهج الإسلامي وضرورة وجود فلسفة تربوية إسلامية تتضمن جميع المواد الدراسية وأسلمة المعارف التي ترد إلى العالم الإسلامي من الغرب وذلك بترجمتها واختيار الأفضل منها واستبعاد الشاذ والغريب وما لا يلائم عقيدتنا وإسلامنا. وقد تضمن الختام عدة توصيات مقترحة نحو أسلمة المعرفة في العالم الإسلامي يجعلها عين الاعتبار في المنهج الإسلامي وهي كالتالي: الاهتمام بالقرآن الكريم؛ الاهتمام بالحديث والسيرة النبوية والتاريخ الإسلامي؛ الاهتمام باللغة العربية؛ الاهتمام بتدريب المعلم؛ إزالة الازدواج التعليمي؛ ترشيد ابتعاث أبناء المسلمين إلى الخارج؛ تدعيم مراكز البحث العلمي.

مقدمـــة

إن مسألة التعليم في البلاد الإسلامية مسألة مستقلة قائمة بذاتها، لأن الأمة الإسلامية أمة خاصة في طبيعتها ووضعها، وهي أمة ذات مبدأ وعقيدة، ورسالة ودعوة، فيجب أن يكون تعليمها خاضعا لهذا المبدأ والعقيدة، وهذه الرسالة والدعوة و «التعليم» أداة لإنشاء الأجيال التي تؤمن بهذا المبدأ، وتدين بهذه العقيدة، وتحمل هذه الرسالة، وتؤدي هذه الدعوة. وكل تعليم لا يؤدي هذا الواجب أو يغدر بذمته، ويخون في أمانته فليس هو التعليم الإسلامي بل هو التعليم الأجنبي وليس هو البنـاء والتعمير بل هو الهدم والتخريب، وأولى للبلاد الإسلامية أن تتجرد منه وتحرم من ثماره المادية فالأمية خير لها من التعليم الذي يرزأها في طبيعتها وعقيدتها [١، ص ص ٩-١٠].

إن قضية البحث حول أسلمة المعرفة تأخذ أشكالا ومظاهر واهتمامات متعددة أهمها قضية ازدواجية المعرفة وجمودها وتخلفها لدى الأمة الإسلامية وبالتالي التعليم الذي يقود إلى التحقق بها.

إن أسلمة المعرفة إنما تعنى في الحقيقة ذلك المجهود الذي يستوعب هذه العلوم داخل هيكل إسلامي يهدف استعمالها لجني أكبر مردود للمجتمع الإسلامي. إنها محاولة لفهم وربما لتبني كل ما هو جيد في هذه العلوم وإدماجه مع العلوم الإسلامية [٢، ص ٣٥]. وسوف نستعـرض في هذا البحث حقيقـة الواقع الإسلامي ومناهجه التربوية، والمشكلات التي تعترضه والمقترحات لتطويره.

الحضارة الغربية وموقفها من الإنسانية

في هذه الفترة الحرجة التي تمر بها البشرية ـــ الفترة التي يصل فيها الفزع إلى غايته، والقلق إلى أقصاه، يتبدى واضحا إلى أي مدى تخبطت البشرية حين ابتعدت عن الله وعن منهجه للحياة.

لقـد تخبـطت البشرية ما بين عبـادة العقل وعبادة المادة وعبادة الحتمية التاريخية، والحتمية الاقتصادية، والحتمية الاجتماعية، إلى آخر هذه الآلهة المزعومة التي يعبدها الناس

في هذا الجهل ليهربوا بها من عبادة الله. فكانت الشعوذة التي تفسد الأعصاب والنفوس، وكان العذاب الذي يمس الأفراد والجماعات وكان الفزع الدائم من الدمار الرهيب [٣، ص ٤٠].

لقد حققت الحضارة الغربية المعجزات في عالم الاكتشافات وعالم العلوم. ولكنها فقدت في أعماق نفسها البعد الذي كان يروح عليها ويرفه عنها ويسندها في وقت المحن لأنه يربطها بوجود الله. فقد قادت العالم إلى حربين شاملتين خلال ربع قرن، كما قادته إلى انقسام بين الكتلتين الشرقية والغربية، وإلى تهديد دائم بحرب ثالثة، وإلى اضطرابات في كل مكان، وإلى جوع وعرى وبؤس في ثلاثة أرباع المعمورة. وإن النظام العالمي كله اليوم في حالة ذعر واضطراب وبحث عن أسس جديدة وتنقيب عن زاد روحي يرد الإنسانية إلى ثقتها بالمبادىء الإنسانية [٣، ص ٣٤].

إن حضارة القرن العشرين قد أفقدت وأتلفت قداسة الوجود في النفوس وفي الثقافة وفي الضمائر. لقد أتلفت القداسة لأنها اعتبرتها شيئا تافها لا حاجة للإنسانية به. لقد انجرفت في إتلافها هذا بسبب منشأ ثقافتها التي يطلق عليها اليوم (العلمية) منذ عهد ديكارت. لقد حاولت أوروبا ونجحت في خطها الجديد هذا. ونجاحها قد يفسر لنا اليوم على المدى البعيد فشلها في الاستمرار عن البحث عن معنى الحياة، وتأكيد القيمة الكيفية. لقد نجحت في إخضاع كل شيء لمقاييس الكم، ولكن نجاحها يفسر بالتالي الأزمة التي تمر بها حضارتها التي فقدت كل مبررات وجودها لأنها أفقدت الوجود وقداسته [٣، ص ٣٦].

وبقدر ما تراكمت الإمكانيات الحضارية الكمية اضمحلت القاعدة الأخلاقية الروحية المعنوية التي تتحمل في كل مجتمع عبء الأثقال الاجتماعية والمادية، إذ لا بد من قاعدة روحية متينة حتى تتحمل هذه الأعباء، التي ترزح تحتها وهي في خضم الأشياء التي تنتجها التكنولوجيا. إن الإنسانية بشطرها المتخلف وبشطرها المتحضر، تعاني من هذه الأزمة الخطيرة، والتي هي أخطر أزمة في وجودها على سطح الأرض، ونحن باعتبارنا مسلمين وأمة تشاطر الإنسانية مصيرها، إذا أردنا أن نسد هذا الفراغ في النفوس المتعطشة، فلا بد أن نرفع مستوانا إلى مستوى الحضارة أو أعلى منها كي نرفع الحضارة بذلك إلى قداسة

الوجود إلى ربانية الوجود، ولا قداسة لهذا الوجود إلا بوجود الله [٣، ص ٤٠]

إن المشوار الحضاري للأمة الإسلامية طويل وصعب وتعترضه عقبات ومحاذير وتحيط به متاهات ومشكلات وتصحبه تحولات في السلوك والأخلاق وتغيرات في العادات وأساليب الحياة ولا بد للأمة الإسلامية أن تستعد لكل هذا إذ لا مناص منه. ولأن القضية خطيرة والأمر جد فإن على مثقفي المجتمع ومفكريه أن يمارسوا دورهم ويقوموا بما هو منتظر منهم من توعية وتبصير للمجتمع لتكوين المناخ الإسلامي الصحيح. إن عملية توعية المجتمع بما تتضمنه من ممارسات وتبعات تستدعى تضافر كل الجهود في المنزل والمدرسة والجامعة والمسجد [٤، ص ٣٧].

إن مشكلة كل شعب هي في جوهرها مشكلة حضارية ولا يمكن لشعب أن يفهم أو يحل مشكلة الحضارة ما لم يرتفع بفكره إلى الأحداث الإنسانية وما لم يتعمق في فهم العوامل التي تبني الحضارات أو تهدمها. . . وما الحضارات المعاصرة، والحضارات الضاربة في ظلام الماضي، والحضارات المستقبلة إلا عناصر للملحمة الإنسانية منذ فجر التاريخ. فلنعلن للدنيا بدء فجر جديد لحضارة القيم تتألف فيه أسس التطور المبني على العلم والإيمان وتقدير الإنسانية، لننفك من التيه المقفر الذي يعيش العالم المعاصر أسيرا له. . . تظللنا العقيدة ويغمرنا الإيمان [٤، ص ٤٠].

كما قال تعالى: ﴿ قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾ [٥، سورة يوسف، آية ١٠٧].

واقع التعليم في العالم الإسلامي والعربي

يواجه العالم الإسلامي اليوم تحديا متصلا من الدول الصناعية وذلك لطبيعة الموقع الاستراتيجي للعالم الإسلامي وإلى ثروته البشرية والمادية. لقد أصبح حزام الدول الإسلامية ميدانا للتنافس المتصاعد بين القوى العديدة. إن نزاعات الحدود في المناطق المختلفة أصبحت غالبا موجهة لخلق أسواق حاضرة للأسلحة والذخائر لكي تبقى هذه

الـدول مرتبـطة ومنشغلة عن دفـع عجلة تقدمها أو رفع معدل نموها بحيث تظل تحت الخضوع الدائم والتأثير المستمر الواقع عليها من الدول المتقدمة. فضلا عن ذلك فقد ترك المستعمـر خلفـه في كثير من الدول الإسلامية نماذج من المؤسسات التعليمية التي تتسم بالثنائية والانقسام الحاد [٢، ص ٣٥].

«إن غالبية النظام التعليمي السائد حاليا في العالم الإسلامي نظام متوارث عن عهود الاستعمار إنـه غير كفء لبعث الشبـاب المسلم أو لمسـاعـدتـه في حل مشكلات الأمة الإسلامية. لقد أثبت ــ حقيقة ــ أن له إنتاجية مضادة ويحتاج إلى إصلاح جذري عنيف» [٢، ص ٣٦].

ولعـل المشكلة العظمى التي نواجهها هي تسليم الكثير، صراحة أو ضمنا، «بأن المسلمين، لكي يسايروا الرقي العالمي ويلحقوا بعجلة التقدم، فإنه لا بد وأن يأخذوا بالمنهج الاجتماعي والاقتصادي الذي أفرزته الأمم التي سبقتهم على هذا الطريق، سواء بالغرب أو في الشرق. وأن تقليد هذه المدنيات هو السبيل إلى الخروج من مظاهر التخلف واللحاق بالأمم المتقدمة» [٦، ص ١٨٥].

«إن نظم التعليم في البـلاد الإسلامية اليوم، نظم تقوم على الازدواج التعليمي، بمعنى أن بكل بلد منها نظامين للتعليم، لا نظاما واحدا، فهنالك نظام يتخذ من الدين الإسلامي محورا له، سواء سمي هذا النظام بالنظام الديني أو النظام القديم، وهناك نظام ثان، يتخذ منُ العلوم الحديثة محورا له، سواء سمي هذا النظام بالنظام الحديث، أو بالنظام الغربي» [٧، ص ١٠٢].

والازدواج التعليمي ــ كما نعلم جميعا ــ وافد إلينا من الغرب، مع ما وفد إلينا منه، من مخترعات تقنية، ومن آراء وأفكار، كان يحكم علاقتنا بها، (الإحساس بالتخلف) الذي سيطر علينا فترة من الزمن، أول لقائنا بالغرب في العصور الحديثة. وفي الوقت الذي بدأت حدة الازدواج التعليمي فيه تخف في الغرب، بدأت هذه الحدة ذاتها تزيد في بلاد المسلمين، بفعل الاستعمار الغربي، الذي أراد ذلك لحاجة في نفسه.»

إن معظم أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية لاتزال تستمد أفكارها الرئيسة وتعالج موضوعاتها من وجهة نظر غربية صرفة لا تشير من بعيد أو قريب إلى الفكر الإسلامي أو إلى علمائه. فما تأثير هذا على طلابنا وموجهي التربية في بلادنا وخاصة من نعدّهم ليربوا لنا أجيالنا الناشئة؟ إن التفتح على كل التجارب الإنسانية النافعة، والاستفادة منها، والتفاعل معها من واقع الواثق بفكره وذاته وثقافته، أمر ضروري ومطلوب. ولكن لا بد أن يكون في حدود قيم ديننا وظروفنا وإمكانياتنا، ولا يقتلعنا من جذورنا الثقافية أو يشككنا في مقدرتنا وشخصيتنا الإسلامية العربية [٨، ص ٣٢].

«إن التعليم الذي نعطيه لأبنائنا في المدارس ليس مرتكزا على القاعدة الإسلامية ولا يستمد من الروح الإسلامية. ثم ماذا في حياتنا إلا القليل من بقايا الفكر الإسلامي والتصور الإسلامي والسلوك الإسلامي. ينبغي أن نكون صريحين مع أنفسنا وواقعنا بعيد بعدا كبيرا عن الإسلام وإن كانت فيه بين الحين والحين في بعض بلدان العالم الإسلامي بقايا من الإسلام» [٩، ص ٢٠].

إن نظمنا التعليمية السائدة في العالم الإسلامي تشكو من ضعف في غرس الفضيلة والعقيدة في الجيل الجديد. كما تشكو من تقصير في إعداد الناشئة للحياة المعاصرة لا سيما في حقل التقنيات وفي الاتصال بالحياة العملية والاقتصادية. إن نظمنا التعليمية السائدة ـ ومعظمها مستورد من الغرب ـ تجعل هدف التعليم حفظ المعلومات لاجتياز الامتحانات بدل أن تفسح للطالب المجال الكافي لهضم المادة والتفكير والتحقيق والتطبيق فالهدف هو المعلومات وليس الطالب [١٠].

يقول الشيخ أبو الحسن الندوي، «لقد أهملت المراكز التربوية كلها جانب العاطفة والحب والإيمان واعتبرته من خصائص بعض النظم التي كانت محدثة دخيلة على الإسلام والتي تنافي في نظر بعض قادة التعليم ورجال الفكر روح الشريعة الإسلامية والطريقة السلفية، مع أنه حاجة من حاجات البشر ومطلب من مطالب الإسلام إذا نقى مما التصق به في العهود الأخيرة، وقد اتصف بهذا الجانب الرعيل الأول من المسلمين من الصحابة والتابعين لهم بإحسان، ولولا هذا الإيمان القوي والولوع والحب العميق وقوة العاطفة لما

ظهرت منهم هذه الروائع الإيمانية والبطولات التي لا نظير لها في تاريخ الأمم» [١، ص ٦٢].

«إن إهمال هذا الجانب قد جنى على نظامنا التعليمي جناية كبيرة وأفقده العمق والرقة والسمو، وقوة المقاومة وصلاحية الإبداع، وإشعال القرائح وتدفقها، فأصبح نظامنا التعليمي نظاما خشبيا جامدا لا حياة فيه ولا حركة، ولا نمو فيه ولا ازدهار، وأصبحت مراكزنا الثقافية وجامعاتنا الإسلامية مراكز حياة رتيبة جامدة يسود عليها الركود، ويهيمن عليها الجمود، وتتحكم فيها القوانين واللائحات» [١، ص ٦٣].

إن أهم نقاط الضعف التي جعلت تعليمنا يبتعد عن أصالته هو عدم اعتماد فلسفة تربوية مستمدة من فلسفتنا الحياتية الكلية لتوجيه البحث في العلوم المختلفة بنوعيها الطبيعي والإنساني، والعلاج يكمن في أسلمة هذه العلوم، وإعادة النظر في طرق البحث المستعملة في بعضها، ومن ثم يجب أن تدرس هذه العلوم بطريقة تساعد على بيان عظمة الخالق عز وجل وترسيخ إيماننا به، وإحكام سيطرتنا على الطبيعة والكون واستغلال ثرواتها.

«كما أن هناك قضية أكبر ألا وهي مشكلة التغريب الثقافي الذي تتعرض له الأجيال الإسلامية، وهو تغريب ناجم عن التبعية للأجنبي، في الشرق والغرب فكرا وسلوكا، وعن الانجذاب إلى ثقافته، انطلاقا من فكرة شاعت ـ بتأثير الثقافة الأجنبية نفسها ـ قوامها أن هناك نموذجا ثقافيا واحدًا ووحيدًا هو النموذج الغربي، وأن كل ابتعاد عنه، عجز وتخلف. إن هذا التغريب، مازال يحول بيننا وبين أن نختار طريقنا الثقافي الإسلامي المتميز، اختيارا واعيا، وأن الخلاص منه وكسر التبعية للغرب، هما اللذان يمكناننا من أن نحقق التكامل بين ثقافتنا وثقافة سوانا، من دون عقد أو خوف أو رفض عاطفي. ذلك أن التضامن الحقيقي، والحوار الخصب بين الثقافات، هو الذي يتم في إطار عملها جميعها، من أجل رفض النموذج الذي يريد أن يستلبها كلها، وينفيها جميعا» [٧، ص ١١٦].

وقد عرفت البلاد العربية الأهداف الحقيقية لهذا التغريب، ولمستها لمس اليد، عن

طريق تجربة الجزائر مع الاستعمار الفرنسي، فلقد استهدفت استراتيجية التغريب التي ساقها المستعمر ـ كما هو معروف ـ العزل القسري للتراث العربي الإسلامي وطمس الهوية الثقافية الراسخة في الجزائر، والقضاء على اللغة العربية، لغة القرآن، وذلك عن طريق السعي إلى استئصال المناعة الإسلامية، والجذور الإسلامية، التي تقف وحدها عقبة كأداء، في طريق بلوغ الأهداف الاستعمارية [٧، ص ١٢٠].

ومما يزيد في خطورة التغريب، والتبعية، للنموذج الحضاري الأجنبي في الغرب والشرق، أن هذا النموذج قد وصل إلى طريق مسدودة، وفشل في بناء مجتمع جدير بالإنسان. وأن الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية والنفسية، التي يعاني منها هذا النموذج الحضاري، التي أطنب في الحديث عنها الغربيون أنفسهم أدى إلى فشله في علاج مشكلات العالم المتقدم نفسه، وإلى توسيعه للهوة القائمة بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية، وتعاظم اللامساواة بين الشعوب، واستغلال ثرواتها المادية والبشرية [١، ص ٦٦].

وإن الخلل الأساسي في هذا النموذج هو فشله في تحقيق التوازن بين التطور العلمي والتكنولوجي من جانب، والتطور الإنساني الروحي من جانب آخر، بحيث جعل الإنسانية أكثر تقدما في الظاهر، دون أن يجعلها أكثر سعادة، وبحيث نأى بها عن رسالتها الحقيقية، رسالة تسخير الكون لخدمة الإنسان، ولتحقيق المزيد من إنسانيته وقيمه [١، ص ٦٧].

إن الملجأ الحقيقي الذي يحمي الحضارة العالمية جملة، والحضارات القديمة الخاصة، هو في سعي الثقافات المختلفة إلى العودة إلى ذواتها، وينابيعها الأصيلة، لتبحث فيها عن طريق الخلاص وليتكون من تفاعل هذه الثقافات فيما بينها بعد ذلك، طريق جديد للإنسانية جمعاء. والثقافة الإسلامية التي جعلها الدين الإسلامي شاهدة على الناس ورحمة للعالمين، مدعوة خاصة إلى أن تعود إلى أصولها وينابيعها، حفاظا على ذاتها، وسعيا لهداية الإنسانية، بل إن ارتباطها بهويتها هو سبيلها إلى النجاح في معارك التحرير التي تخوضها ولا سيما مع العدو الصهيوني، ومع القوى الطامعة في خيراتها.

إن الدعوة إلى الرجوع إلى الإسلام وأسلمة المعرفة ليست مجرد دعوة إلى تراث ماض يجب الحفاظ عليه، بل هي دعوة إلى مصدر حيوي دينامي متجدد متطور على مر العصور والأزمان ويمتلك من المرونة في قواعده العامة المتعلقة بتنظيم الحياة ما يجعله صالحا لكل زمان ومكان. فضلا عن ذلك، فإن هذا الرجوع سيكون ربطا لحاضرنا بماضينا، وتأصيلا لفكرنا الفلسفي والتربوي، وتأكيدا لشخصيتنا الثقافية والتربوية، وتحصينا لعقول أبنائنا ضد أخطار الاستشراق ودسائس أعداء الإسلام [٢، ص ٣٨].

الطرق والوسائل الواجب اتباعها نحو أسلمة المعرفة

وضع منهاج للتعليم الإسلامي

يعلم المطلعون على حقائق العلوم وفلسفة التعليم، أن للعلوم والكتب روحا وضميرا، كالكائنات الحية، وهو باطن هذه العلوم، والروح السارية في الكتب، فالعلوم التي أنشأها الإسلام، وصاغها في قالبه، قد سرت فيها روح الإيمان بالله، والتقوى والخشية لله، والفضيلة والإيمان بالآخرة. والعلوم التي وضعها اليونان أو رتبوها اشتملت على خرافاتهم، وعلى روحهم الجاهلية، وكذلك العلوم التي دونتها أمم أوروبا الملحدة، والكتب التي ألفها أدباؤها وفلاسفتها، قد سرى فيها الإلحاد والجمود، والإيمان بالماديات والمحسوسات فقط، وقلة التقدير لما لا يأتي تحت الحس والوزن، والعد التجربة، وما لا يحصل له لذه أو نفع محسوس في الأخلاق، وسرت هذه الروح في علومهم وفلسفتهم وأدبهم وشعرهم وقصصهم وتمثيلهم [١، ص ١٠].

فلا يكون من الحكمة التعليمية، ومن النصح للمسلمين نقل هذه العلوم، والكتب المؤلفة فيها إلى النشء المسلم بروحها وضميرها، بل يجب أن تدون هذه العلوم من جديد تدوينا إسلاميا، وتؤلف فيها كتب مبتكرة، وتشيع بالروح الدينية، وتستخرج منها نتائج لا تعارض الدين، بل تؤيده وتبعث اليقين والإيمان، وهكذا يجب أن تعمل مع التاريخ والجغرافيا، والعلوم الطبيعية، فلكل منها اتصال بالدين وكل منها مؤثر في الدين [١، ص ١٠].

والحاصل أننا في البلاد الإسلامية في حاجة ملحة إلى نظام تعليمي إسلامي في الروح والوضع، والسبك والترتيب، لا يخلو كتاب من الكتب التي تعلم مباديء اللغة إلى آخر كتاب يدرس في العلوم الطبيعية، أو الآداب الإنجليزية من روح الدين والإيمان، هذا إذا أردنا أن ينشأ جيل جديد يفكر بالعقل الإسلامي، ويكتب بقلم مسلم، ويدير دفة البلاد بسيرة مسلم وخلقه، ويدير سياسة التعليم والمالية بمقدرة مسلم وبصيرة مسلم، وتكون البلاد الإسلامية حقا في عقلها وتفكيرها، وسياستها وماليتها وتعليمها [١، ص ١١].

بعض المقترحات التي يمكن تبنيها في نظامنا التعليمي

١) القرآن الكريم

على التربية الاهتمام بالقرآن الكريم وجعله مادة أساسية في المنهج، فكتاب الله العظيم الذي لا ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ﴾ هو أقوى شيء في تكوين العقل والأخلاق والنفوس، وهو يمد التلميذ بذخيرة لغوية تنفعه نفعا كبيرا في حياته العلمية، وبذخيرة من الأساليب التي لا يستطيع البشر الإتيان بها وبذخيرة من العقيدة والإيمان. ولقد أثبتت البحوث التي أجرتها إدارة التعليم على الطلبة الذين يحفظون القرآن الكريم في مساجد الأحياء، أن ٩٠٪ من هؤلاء الطلاب مبرزون في جميع دروسهم الأخرى بما فيها الرياضيات والعلوم والجغرافيا [١١، ص ٢٦٠].

لهذا فإنه يجب على الأمة الإسلامية رعاية مراكز تحفيظ القرآن والعمل على تعميمها بواسطة ربطها بالمساجد وإنشاء مدارس خاصة بها. وليس تدني مستوى الخريجين في العالم الإسلامي اليوم بصفة عامة في اللغة، والفكر، والعقيدة، والسلوك والقيم والأخلاق إلا نتيجة من نتائج حرمانهم من الثقافة القرآنية في الصغر، وتقليص مراكز تحفيظ القرآن التي كانت سائدة في الأحياء والقرى كالكتاتيب والمساجد، واستبدال ذلك بآيات متناثرة على مدى التعليم قبل الجامعي تحفظ لتنسى دون نطق سليم أو فهم رشيد [١٢، ص ١١٩].

وإذا أريد لأجيال المسلمين القادمة أن تحفظ من الانصهار تحت وطأة التحديات المعاصرة، فعلينا أن نعيد لمراكز تحفيظ القرآن الكريم مجدها وانتشارها، وجعل القرآن الكريم مادة أساسية في جميع مناهج التعليم النظامي، على مدى مراحله قبل الجامعي.

٢) الحديث والسيرة النبوية والتاريخ الإسلامي

يجب أن يهتم المنهج الإسلامي بتدريس الحديث النبوي والسيرة الشريفة للمصطفى صلى الله عليه وسلم لتعميق الإيمان وترسيخ العقيدة في نفوس التلاميذ باعتبار أن الحديث مكمل للقرآن ومفسر لآياته وأحكامه. كما أن دراسة السيرة النبوية وما احتوت عليه من مضامين عميقة وصور شامخة للإسلام، والتي هي أجمل شيء في الوجود التي ترقى إلى الأفئدة وتأخذ سبيلها إلى النفوس بغير شفيع ووسيط.

كما يجب أن يتضمن المنهج فصولا مختارة من تاريخ الخلفاء الراشدين والصحابة رضوان الله عليهم ليستشعر التلميذ تاريخ أمته ويستلهم ما خلفوه من تراث عامر بالبطولة ثر بالعطاء، وليتصور كذلك عمق إيمانهم ومحنتهم وحسن بلائهم وجهادهم وفتوحاتهم، وزهدهم واستقامتهم، وهو تاريخ يملأ القلب إيمانا وحماسة، ويشجع على التقليد ويرتقى بإنسانية الفرد من حب الذات والأنانية إلى الإيثار والتضحية والوفاء.

٣) الاهتمام باللغة العربية

يجب على المنهج الإسلامي العناية باللغة العربية لغة القرآن وجعلها مادة إجبارية في كل العالم الإسلامي لأنها مفتاح فهم القرآن والدين، وهي أساس التراث ووعاء الثقافة. إن فهم اللغة العربية والحذق بها هو الطريق إلى معرفة القرآن الكريم والتعمق في أسراره وأحكامه، لأن عروبة القرآن (أي نزوله بلسان عربي مبين) يحتم على كل مسلم أن يعرف اللغة العربية ويتمرس بها كما أن الإلمام بهذا يقود الأمة الإسلامية إلى الوحدة التي تطمح إليها.

كما أنه من واجب الدول الإسلامية دعم مراكز تعليم اللغة العربية في العالم أجمع وبين أبناء المسلمين الذين لا يحسنون التحدث بها. كذلك العمل على تنشيط وتوسيع الجهود الرامية إلى ترجمة أمهات الكتب في مختلف مجالات المعرفة. ففي عصر النهضة الإسلامية انفتحت الثقافة العربية على جميع الثقافات الأخرى دون أن تفقد شخصيتها الأصيلة كما اهتم العرب بتعليم اللغات الأجنبية ولكنهم أصروا على ألا يكون التعليم والبحث والكتابة بغير لغة القرآن الكريم اعتزازا بإسلامهم ولغتهم وحرصا على إشاعة

المعرفة وتوفيرها لجميع أبناء الأمة الإسلامية وعدم اقتصارها على نفر ممن يعرفون اللغة الأجنبية.

٤) الاهتمام بتدريب المعلم

تشترط التربية الإسلامية فيمن يقوم بدور المربي شروطا خاصة أهمها الصلاح والعلم والفن (أي الفهم لأساليب التربية وطرائقها وواجباتها، ولنفسية المتعلمين واستعداداتهم وملكاتهم).

فالصلاح وحده لا يصنع معلما، والعلم وحده لا يصنع مربيا، ولكن لا بد من هذه الشروط الثلاثة مجتمعة لتكوين المربي الناجح، ولا يمكن التنازل عن أي منها وذلك لأن المربي هو الذي يعد أجيال المستقبل. وأي نقص ظاهر فيه أو في سلوكه لا بد وأن ينعكس على تلك الأجيال مضاعفا متفاقما.

ومن هنا كان من الواجب التدقيق في اختيار المعلمين وحسن إعدادهم، خاصة أولئك الذين يقومون بمهمة التربية في مراحلها الأولى حيث تشكل شخصيات الصغار.

فلا يكفي أن يكون المربي متمكنا من مادته، ملما بأحدث النظريات التربوية، محبا للعمل، يجب أن يكون قبل كل شيء إنسانا مؤمنا ورعا صالحا مدركا لجسامة مسؤوليته متميزا بمحبته لطلابه وقدرته على اكتساب محبتهم وتقديرهم، وبالتالي سهولة الوصول إلى قلوبهم وعقولهم [١٢، ص ١٤٦].

فالجهد التربوي في الإسلام هو في أساسه جهد في مجال الدعوة الإسلامية، والإعداد لإقامة المجتمع الإسلامي الأمثل والمحافظة عليه وتطويره، فإذا لم يكن المربي مؤمنا بذلك ملما بتفاصيله، ملتزما بتعاليمه، فأنى له أن يربي جيلا مؤمنا عالما ملتزما.

وبما أن عملية إعداد المعلم تعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية فيجب أن تكون فلسفتها وأهدافها وأسسها ومحتواها وأساليبها ووسائلها ومناهجها هي تلك التي تميز التربية

الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

أيضا يجب بذل كل تعاون في إقامة دورات التدريب المستمر لرفع مستوى المعلم بصفة عامة ولإعداده بصفة خاصة ليعمل في ضوء المفهوم الجديد الذي تنشده للتعليم وذلك لكي يتسنى له الفهم الصحيح ولكي يتمكن من المعرفة المطلوبة التي تيسر له رفع مستواه العلمي والثقافي والمسلكي بالقدر الكافي المتطور الذي يستطيع أن يغذي النشء بأسلوب يساير روح العصر ويتفق معه. فالمعلم هو الأداة الحقة التي ينفذ بها المنهج المقترح وإعداده بالمفهوم الجديد لنهجنا، هو الخطوة الأولى لضمان تنفيذه بنجاح، وألا تقتصر دراسة من يتخصصون في مواد الدين على هذه المواد وحدها بل يجب أن تمتد هذه الدراسة إلى الإحاطة بالعلوم الحديثة وهضمها، إذ بذلك يمكننا تطبيق واقعية الارتباط القائم بين مفاهيم إسلامنا، وهذه العلوم الحديثة. وبذلك يصبح المتخصصون في هذه المواد قادرين أن يحكموا على كل مفهوم حديث بما يتبين لهم نتيجة لهذه الدراسة بعد تفكير تحليلي وبحث منطقي، كما يجب أن يكون في توجيه إعداد مدرسي المواد الحديثة قدرا يمكنهم من تفهم مواد الدين لكي يستشعروا قدرة الله في ظواهر الكون والحياة وأن يعرفوا أن العلم يقود للإيمان وأن يغرسوا هذا المفهوم في طلابهم كي يتعودوه وينشأوا عليه ويعملوا وفقا لمنهجهم.

٥) إزالة الازدواج التعليمي

إن عملية تقسيم التربية إلى دينية ودنيوية قد انتقلت عدواها إلى بلاد المسلمين من النظم التربوية العلمانية، فالإسلام إضافة إلى اهتمامه الزائد بالتخصص في الدراسات الإسلامية، إلا أنه في تاريخه الطويل لم يعرف هذا الازدواج التعليمي ولم يهمل أي جانب من جوانب المعرفة الإنسانية، وهذا هو سر ما نراه من معرفة تامة بعلوم الدين لدى علماء الطبيعة والكيمياء والطب والجغرافيا والتاريخ المسلمين.

والفصل بين المعارف إلى دينية ودنيوية قد عزل العلوم الدينية عن ركب الحياة ومشكلاتها وتطورها مما زهّد الناس فيها ودعاهم إلى هجرها كا عزل العلوم الدنيوية عن الحكمة وجعلها تدور في الأطر المادية للأشياء فقط. إنه لا يمكن رفض المعارف فهي تراث الإنسانية كلها ووسيلتها إلى عمران الحياة على الأرض، وأيضا لا يمكن فرضها بصورتها

الحالية التي تنطلق من منطلق إلحادي منكر وأسس علمانية صرفة.

والحل يكمن في أن تقوم جميع مؤسسات التعليم في العالم الإسلامي على تحرير التعليم في كل مراحله من آثار التبعية الفكرية والثقافية بتكوين هيئات ومراكز بحث وتخطيط توفر لها ما تحتاج إليه في ميدان إعادة صياغة المناهج بما يعيد إليها إسلاميتها ويكفل لها البعد عن العلمانية والإلحاد.

كذلك إيجاد التقارب بين العلماء الشرعيين والعلماء الطبيعيين والعمل على إعادة فحص شامل للثقافة الإسلامية لإدراكها وامتصاصها والتكامل معها بغية تحقيق هذا الأمل في أسلمة المعارف العلمية والفلسفية.

٦) ترشيد ابتعاث أبناء المسلمين إلى الخارج

إن التوسع الهائل في ابتعاث شبابنا إلى الخارج بدون ضوابط وضمانات قد تهدر القيمة الأساسية المرجوة من ورائه. إن طلب العلم فرض واجب على كل مسلم ومسلمة والحكمة ضالة المسلم فحيث وجدها فهو أحق بها، غير أن هناك تخوفا من فتنة طلاب البعثات في البلاد الخارجية خصوصا لدى الطلاب المتخرجين حديثا من المرحلة الثانوية.

ولكي لا يهزم الهدف الأساسي لمبدأ الابتعاث يجب أن يقتصر ابتعاث الطلاب على المجالات العلمية غير المتوافرة في العالم الإسلامي، مع حسن اختيار العناصر الصالحة من الطلاب فكرا وسلوكا وعقيدة، كذلك ضرورة توفير مجالات الدراسات الإسلامية والعربية في جميع الجامعات الإسلامية والحد من إرسال البعثات إلى الخارج في مثل هذه التخصصات.

٧) تدعيم مراكز البحث العلمي

التوسع في إنشاء مراكز البحث العلمي والمعاهد والمؤسسات التعليمية الإسلامية في العالم الإسلامي وخارجه والحث على إنشاء المزيد منها بحيث تقوم هذه المراكز والمؤسسات بتحقيق حاجة العاملين في المنظمات الإسلامية مع كشف خطط أعداء الإسلام وتزويد

الحركة الإسلامية بالخطط والوسائل اللازمة لمقاومتهم.

كما أنه يجب توجيه الرسائل العلمية التي تسجل في الجامعات الإسلامية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي والإسلام وتحديات العصر. وإذا نجحت الدول الإسلامية في إعداد الباحثين الذين يعرفون كيف يتناولون تراثنا التربوي وكيف يعالجونه وكيف يتعاملون معه، وكيف يستفيدون به، فسنكون ــ ولا شك ــ قد فتحنا الباب على مصراعيه نحو مستقبل نستطيع أن نتعامل فيه مع الأفكار التربوية الأجنبية دون ما خوف من أن ننقلها ــ كما نفعل اليوم ــ إلى نظم التعليم الإسلامية لأنها في هذه الحالة ستعرف طريقها إلى التأقلم والتكيف وفق فلسفة إسلامية تخدم مجتمعا مسلما ناهضا عرف قدر نفسه فعرف الآخرون قدره [٧، ص ٣٤٦].

المراجع

[١] الندوي، السيد أبو الحسن علي الحسن، *نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات للبلاد الإسلامية*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٢هـ.
[٢] أقاضي، م. «أسلمة المعارف العلمية الحديثة.» *مجلة المسلم المعاصر*، ع ٣٥ (رمضان ١٤٠٣هـ).
[٣] بن نبي، مالك. *دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين*. بيروت: الدار العلمية، ١٩٧٤م.
[٤] صفر، محمود محمد. *الحضارة*. . تحد. جدة: تهامة، ١٤٠٠هـ.
[٥] القرآن الكريم.
[٦] النجار، أحمد. *قضايا الفكر الإسلامي المعاصر*. الرياض: منظمة الندوة العالمية للشباب، ١٩٧٨م.
[٧] عبود، عبدالغني. *التربية الإسلامية في القرن الخامس عشر الهجري*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦م.
[٨] الشيباني، عمر محمد التوحي. *فلسفة التربية*. طرابلس: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥م.
[٩] قطب، محمد. *منهج التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الفكر، د.ت.

[١٠] «الندوة الإسلامية العاشرة، التربية والتعليم في الإسلام، اللجنة الثقافية القومية التونسية، القيروان، تونس ٤/٣/١٤٠٤هـ،» جريدة *الجزيرة*، العدد ٤١٣١، ١٧/٤/١٤٠٤هـ.
[١١] العميل، محمد. «نواحي النقص في مناهج التعليم وصلتها في اعداد الشباب.» *قضايا الفكر الإسلامي المعاصر*، الرياض: منظمة الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٧٨م.
[١٢] النجار، زغلوب راغب محمد. *أزمة التعليم المعاصر*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٠هـ.

Our Curriculum and Islamic Education

Mohammed Othman Kashmeeri
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstact. The Islamic world has its own educational system, unique in its nature and quality. Islamic education should maintain the principles of Islam which would lead it to fulfill the needs and philosophy of Muslims. If the Islamic educational system does not take these principles into consideration, this would guide the society in the wrong direction by changing the aims and goals of the Islamic teachings. Islamic belief, thoughts and philosophy are considered to be the cornerstone in the Islamic educational system. Unfortunately, the majority of the Muslim world was colonized and overrun for a long period of time, by different outside powers. Usually, the occupiers tried to spread their ideas and philosophy through the educational system.

In this article, the researcher discusses the Islamic educational system, showing its advantages. He will discuss the Western educational system and its influence over society and how it affects the educational system as a whole. The researcher will summarize the effectiveness and accuracy of the Islamic educational system for the Muslim people. He suggests the following ideas which would comply with the Islamic curriculum: consideration of Qur'an; consideration of Al-Hadith and Islamic history; consideration of the Arabic language; training teachers; avoid imitating non-Islamic systems; establishing research centers.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٧١ - ١٩٤ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية لمن ومتى وكيف تدرس الإنجليزية؟

عيد بن عبدالله بن سالم الشمري

أستاذ مساعد، مركز اللغات الأوروبية والترجمة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تشابكت مصالح شعوب العالم، وتقدمت وسائل النقل والاتصال مما ألجأ معظم دول العالم إلى تدريس لغة أجنبية أو أكثر في مدارسها. ولقد أبرزت الحاجة لتدريس لغة أجنبية واحدة كثيرا من القضايا التربوية المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية كخصائص الدارسين وتوقيت تدريسها ومحتوى مناهجها ومخاطر تدريسها على اللغة الأم والهوية الثقافية للدارسين وغيرها من القضايا.

ولقد كان تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية موضوع حوار بين المهتمين به في الجامعات والمؤسسات التعليمية. وقد برز في هذا الحوار اتجاهان واضحان، الأول يدعو إلى التوسع في تدريس اللغة الإنجليزية وإدخالها في مناهج المرحلة الابتدائية وحتى الروضة معتمدا في ذلك على حاجة المملكة الواقعية لتلك اللغة ويبرر هذا بمبررات عديدة مبنية على افتراضات ونظريات تربوية يرى صحتها. أما الاتجاه الثاني فيدعو إلى إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس المملكة وإنشاء مؤسسة وطنية للتعريب والترجمة من كل اللغات إلى اللغة العربية ويدعو إلى تعريب التعليم الجامعي في الحقول العلمية والتقنية. ويسوق دعاة هذا الاتجاه مبررات مبنية على واقع تدريس اللغة الإنجليزية وضعف حصيلة خريجي الثانوية من هذه اللغة رغم طول مدة تدريسها وسخاء الدولة في الصرف على ذلك بالإضافة إلى اعتبارات لغوية وثقافية ودينية أخرى.

ولعل المتمعن في احتياجات المملكة للغة الإنجليزية في المجالات المتعددة ولوضع المملكة إسلاميا وعالميا يدرك أهمية اللغة الإنجليزية للمملكة في الوقت الحاضر والمستقبل المنظور، ولعل التحدي أمام المربين السعوديين هو في دقة وسرعة الإجابة عن الأسئلة التالية: ١) لمن تدرس اللغة الإنجليزية في

المملكة؟ ؛ ٢) إذا حددت الفئات التي تحتاج إلى اللغة الإنجليزية فما الوقت المناسب لتدريسها؟ ؛ ٣) ما أنفع الطرق والأساليب لتدريس هذه اللغة؟ ولقد أجيب على تلك الأسئلة بإيجاز وطرحت بعض الاقتراحات لتحسين حصيلة خريجي الثانوية من تلك اللغة في هذا البحث.

وعلى الرغم من الحاجة الماسة للغة الإنجليزية في بعض قطاعات المجتمع السعودي وأهمية تطوير تدريس تلك اللغة للفئات التي تحتاج إليها في المستقبل القريب إلا أن إدخال تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة، كما يرى أصحاب الاتجاه الأول قد جربته دول كثيرة ولم يأت بالثمار المرجوة منه وهو مكلف جدا. كذلك لا بد من إدراك مصيرية تعريب التعليم الجامعي إذ لا يليق بأمة تعتز بلغتها أن تستمر في تدريس العلوم في جامعاتها باللغة الإنجليزية إلى الأبد كما يرى أصحاب الاتجاه الثاني في الحوار. ومع أن هذين الاتجاهين يبدوان متناقضين إلا أنه يمكن تطويعهما ليكونا متكاملين وذلك بعملية تخطيط واعية يتم فيها تطوير تدريس اللغة الإنجليزية لمن يحتاجها على المدى القريب ووضع هذه الخطة ضمن خطة أعم على المدى البعيد لتعريب التعليم الجامعي.

مقدمة

أثبتت أوضاع المجتمع البشري المعاصر وتشابك علاقاته ومصالحه حاجة الشعوب والمجتمعات الماسة إلى بعضها. فلقد أصبح من المستحيل على أي شعب أن يعيش بمعزل عن باقي الشعوب الأخرى مهما بلغ غناه وتقدمه التقني وتوافر مصادره الطبيعية. وتبعا لهذه الحالة برزت الحاجة لتعليم اللغات الأجنبية في كثير من دول العالم وأخذت معظم الدول بمبدأ تدريس لغة أجنبية واحدة على الأقل لتتمكن من الاتصال بالعالم وتسهل علاقاتها مع باقي الشعوب. وفي هذا المجال صار للغات معينة كالإنجليزية والفرنسية حظ وافر من الانتشار في هذا العصر وذلك لعوامل عديدة، منها الاستعمار العسكري والثقافي، أو لعدم وجود لغات قومية عند بعض الشعوب المستعمرة مثل الهند وغيرها من المستعمرات البريطانية، أو كفرض الإنجليزية على الشعوب المهاجرة إلى أمريكا الشمالية خصوصا في الولايات المتحدة، أو بواسطة الهيمنة الاقتصادية والعلمية والتقنية للدول الناطقة بتلك اللغات وحاجة الدول الأخرى لتلك اللغات في أغراض اتصالية أو علمية أو تقنية أو اقتصادية. لقد برزت تحديات عديدة أمام المربين ومعلمي اللغات الأجنبية في كثير من دول العالم الثالث خصوصا بعد مرحلة الاستقلال وإثبات الذات والهوية الثقافية والحضارية للشعوب المتحررة من الاستعمار ولعل أهم التحديات هو كيف يتعلم أبناء الشعوب المتحررة من الاستعمار لغات مستعمريهم وثقافتهم كالإنجليزية أو الفرنسية في سن مبكرة دون أن

يؤثر هذا على تعلم أبناء تلك الشعوب للغاتهم القومية ومبادىء أديانهم وهويتهم الثقافية والحضارية؟ وكيف يتم الجمع بين تعليم أبناء تلك الشعوب لغاتها وأديانها وثقافتها في سن مبكرة لحاجة تلك الشعوب لذلك لتأكيد استقلالها السياسي واللغوي والثقافي وتقوية تماسكها الاجتماعي وبين تعليم أبناء تلك الشعوب اللغات الأجنبية التي يحتاجونها حاجة ماسة لدراسة العلوم الحديثة والتقنية الصناعية المكتوبة بلغة المستعمر كالإنجليزية أو الفرنسية؟

ولقد أثمرت تلك التحديات العديد من البحوث والمناظرات حول جوانب عديدة من تدريس اللغات الأجنبية في العديد من دول العالم، ونوقشت قضايا كعمر الطالب المتعلم للغة الأجنبية، والمرحلة التعليمية التي يقرر تدريس اللغة الأجنبية فيها، وطول وقت تدريسها، وحجمها في المناهج الدراسية، ومضمونها، وأسلوب وطريقة تدريسها، وفوائد تعليمها المبكر ومضاره على النمو اللغوي والثقافي للمتعلم، ومبررات تعليمها، وغير ذلك من القضايا المتصلة بتعليم اللغات الأجنبية.

وقبل مناقشة تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية يجدر أن نتذكر ثلاثة أمور: الأول، أن المملكة العربية السعودية ليست فقط دولة إسلامية وإنما هي مركز العالم الإسلامي وهي المحتضنة لمقدساته والمؤتمنة عليها. وهي مهبط رسالة الإسلام ولغة هذه الرسالة هي العربية وهي لغة محترمة لدى المسلمين وتكتسب احترامها من نزول القرآن بها، وهذا هو سر خلودها وبقائها فهي لغة لكتاب وعد الله بحفظه ولذلك حفظت هذه اللغة رغم كل محاولات التدمير. والأمر الثاني، أن المملكة العربية السعودية هي مهد العروبة واللغة العربية فمنها أصل العرب وأصل لغتهم، ولذلك فهي مؤتمنة أيضا على اللغة العربية أكثر من غيرها. والأمر الثالث الذي يجب أن نعيه هو أنه لم تتعرض لغة من لغات العالم لمكائد الاستعمار أكثر مما تعرضت له اللغة العربية عبر أساليب متعددة نذكر منها كأمثلة:

١) فرض الفرنسية والإنجليزية على بعض دول العالم العربي.

٢) تشجيع اللهجات العامية العربية ودراستها وتقعيد قواعدها لتكون لغات جديدة وتشجيع الإنتاج والكتابة بها.

٣) تقليل شأن العربية في عيون أبنائها والناطقين بها ووصفها بالموت والعقم وعدم القدرة على استيعاب العلوم والتقنية الحديثة ومنافسة الإنجليزية والفرنسية لها في التعليم الجامعي ومحاولة ترسيخ تدريس العلوم والتقنية بتلك اللغات.

٤) الدعوة لكتابة العربية بالحروف اللاتينية وغير ذلك من الأساليب.

إن الأمور والاعتبارات السالفة الذكر ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند مناقشة تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، وهذا بلا شك سيضاعف التحدي أمام واضعي سياسة تعليم اللغة الإنجليزية ومنفذيها في المملكة.

مشكلة الدراسة

لقد بدأ الحوار حول تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية في العديد من الندوات التربوية وعلى صفحات الجرائد اليومية وعند بعض المهتمين بتعليم اللغة الإنجليزية في الجامعات والمؤسسات التعليمية [١ ؛ ٢ ؛ ٣]. ويستطيع المتتبع لهذا الحوار تبين اتجاهين واضحين الأول يدعو إلى التوسع في تعليم اللغة الإنجليزية وتقريرها في المرحلة الابتدائية وحتى في الروضة. والاتجاه الثاني يدعو إلى إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية وإنشاء مؤسسة وطنية للتعريب والترجمة [٤ ؛ ٥ ؛ ٦]. والسعودية ليست أول دولة يثور فيها الجدل حول تدريس اللغة الأجنبية، إلا أن لكل دولة ومجتمع حاجاته للغة الأجنبية، وله أولوياته وله وضعه الثقافي والديني والحضاري والتاريخي الخاص به، ولكل مجتمع ظروفه السياسية والاقتصادية والتنموية. ومن هذه الظروف والحاجات والاعتبارات ينبع التقدير الموضوعي لحاجة أي مجتمع (كالمملكة) للغة الأجنبية. ويتبع هذا التخطيط السليم لأهداف تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة، واختيار التوقيت والأسلوب الأنفع والأقل تكلفة والأكثر إنتاجا للفرد والمجتمع. وهذا بلا شك تحد واضح للمربين والمهتمين بتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

وكمشاركة في الحوار حول تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ لمن تدرَّس اللغة الإنجليزية في المملكة؟ وهل هي مهمة لكل الدارسين في جميع المراحل التعليمية ، أم تدرَّس لمن يحتاج إليها من الدارسين؟ وكيف نعرف من يحتاج إليها من الدارسين؟

٢ ـ ما الوقت المناسب لتدريس اللغة الإنجليزية لمن يحتاج إليها من الدارسين ومتى يدرك هؤلاء الدارسون بأنفسهم أهمية اللغة لمستقبلهم العلمي والعملي؟

٣ ـ بعد إدراك فئة من الدارسين لأهمية اللغة الإنجليزية لهم ومعرفة الوقت المناسب لتدريسها ، فما أنفع الطرق والأساليب لتدريس هذه اللغة لهذه الفئة؟

تدريس اللغة في المرحلتين المتوسطة والثانوية

يولي معظم القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة للغة الإنجليزية ، ومن أجل ذلك قررت مادة إجبارية في مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية . ومن ضمن المبررات العامة التي عادة ما تساق لتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة ما يلي :

١ ـ اللغة الإنجليزية لغة عالمية تنطق بها شعوب كثيرة لغة أُما ، وتستعملها عدة شعوب لغة رسمية للدولة ، وتدرسها معظم دول العالم لغة ثانية أو لغة أجنبية ، ولذلك فهي لغة اتصال وتفاهم بين كثير من شعوب العالم .

٢ ـ اللغة الإنجليزية لغة رئيسة للعلم والتقنية الحديثة ويكتب وينشر بها الكثير في فروع العلوم والتقنية الحديثة المختلفة ، ويترجم إليها أيضا من لغات العالم الأخرى الكثير في فروع المعرفة المختلفة ولذلك فهي لغة علم وثقافة عالمية .

٣ ـ اللغة الإنجليزية لغة رئيسة في التجارة والعلاقات الاقتصادية والسياسية الدولية .

٤ ـ اللغة الإنجليزية وسيلة للتعليم والبحث العلمي في مجالات العلوم الطبيعية والطبية والصناعية والتقنية ولا غنى لدارس تلك العلوم أو الباحث فيها عن هذه اللغة .

هذه هي المبررات العامة وأسباب أهمية اللغة الإنجليزية والتي دعت لتدريسها في معظم دول العالم ومن ضمنها المملكة العربية السعودية [٧؛ ٨].

أما بالنسبة للمبررات الخاصة التي دعت المملكة لتدريس اللغة الإنجليزية في مدارسها المتوسطة والثانوية وبعض كلياتها وجامعاتها ومعاهدها فأهمها المبررات الآتية:

١ ـ شرّف الله المملكة بوضع إسلامي متميز فأرضها مهبط رسالة الإسلام، وتعتبر المركز الروحي لبليون مسلم يتوزعون على قارات ودول العالم، ويفد إلى الأراضي المقدسة للحج والعمرة أو زيارة المسجد النبوي الشريف بالمدينة المنورة ملايين المسلمين على مدار السنة، وتعتبر اللغة الإنجليزية لغة مهمة في الاتصال بهؤلاء وتيسير أمورهم. وكذلك شرّف الله المملكة بحمل العبء الأكبر في الدعوة إلى الإسلام في معظم أنحاء العالم ولقد كان أحد الأهداف الاستراتيجية لخطة التنمية الرابعة الدعوة إلى الإسلام [٩، ص ٥٧]. وتعد اللغة الإنجليزية أكثر اللغات شيوعا في العالم. وهي لذلك لغة مهمة في تسهيل نشر الاسلام والدعوة إليه لدى معظم شعوب العالم. والمملكة تحتاج إلى اللغة الإنجليزية لترجمة التزاماتها التي شرّفها الله بها إلى واقع ملموس.

٢ ـ تقيم المملكة علاقات سياسية واقتصادية مع معظم دول العالم. واللغة الإنجليزية لغة مهمة في مجالات العلاقات السياسية والاقتصادية الدولية، ولذلك تحتاج المملكة للغة الإنجليزية لتيسير علاقاتها مع هذه الدول.

٣ ـ دخلت المملكة مجالات التصنيع المختلفة، واستطاعت إدخال التقنيات الحديثة في معظم صناعاتها. واللغة الإنجليزية لغة رئيسة في مجال الصناعة والتقنية الحديثة. ولذلك تحتاج المملكة هذه اللغة في تدريب القوى البشرية الصناعية سواء في الداخل أو في الخارج.

٤ ـ للمملكة دور اقتصادي متميز في مجال تصدير البترول ومجالات تصنيع البتروكيماويات وتصديرها، واللغة الإنجليزية لغة مهمة في التجارة الدولية ولهذا تحتاج المملكة إلى اللغة الإنجليزية لتسويق منتجاتها البترولية والبتروكيماوية. كما تحتاج إليها لتيسير

علاقاتها التجارية الدولية.

٥ ـ اللغة الإنجليزية لغة التعليم في معظم كليات المملكة العلمية وجامعاتها. ونظرا لعدم البدء في تعريب العلوم في التعليم الجامعي، فإن المملكة تحتاج إلى اللغة الإنجليزية، لتكون لغة التعليم في هذه الكليات العلمية وكذلك لغة البحث العلمي فيها، وفي مراكز بحوثها، كما تحتاج إليها لأغراض التعليم الجامعي والعالي لأبنائها الذين يبتعثون لبريطانيا وأمريكا.

ويسوق بعض المربين هذه المبررات أو تفريعات منها لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة والثانوية وغيرها من المؤسسات التعليمية في المملكة. ولا شك في أهمية هذه المبررات وواقعيتها خاصة في هذا الوقت من تاريخ المملكة وتاريخ مسيرتها التعليمية والصناعية والتنموية.

اقتراح تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية

اعتمادا على المبررات التي سبق ذكرها يقترح بعض المربين البدء في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وأصحاب هذا الاقتراح فئتان لكل فئة دوافعها. الفئة الأولى من المدرسين والموجهين والمربين. وترى هذه الفئة أهمية تدريس اللغة الإنجليزية نظرا لحاجة المملكة إليها في بعض المجالات، كما أنها تلمس ضعف حصيلة خريجي الثانوية من تلك اللغة، وتلمس معاناة الطلاب في دراسة تلك اللغة. واقتراح هذه الفئة ما هو إلا اجتهاد منها، على أمل أن يتحسن تحصيل الطلاب، وبذلك يخف اللوم الموجه لتلك الفئة من المتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية. أما الفئة الثانية والتي تنادي بالاقتراح نفسه، فتتكون من بعض المنتفعين من تدريس اللغة الإنجليزية والمستغربين فكريا وشعوريا كبعض المدرسين، والمثقفين ثقافة غربية، والناشرين، والهيئات المعنية بتدريس اللغة الإنجليزية كالمجالس الثقافية الأجنبية. وهؤلاء لا يهمهم تحسن حصيلة خريجي الثانوية في الإنجليزية بقدر ما يهمهم دوام مصالحهم وتوسعها. بل يوجد من ضمن هذه الفئة من يتمنى أن تزاحم اللغة الإنجليزية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بل وحتى الروضة، لتنتشر العجمة بين أبناء المملكة، وتعلو قيمة الثقافة الغربية لدى الصغار عبر الإنجليزية،

وبحيث توجد ـ بعد ذلك ـ طبقة من السعوديين لا تستطيع مواصلة تعليمها إلا باللغة الإنجليزية. وهذا يولد واقعا ومشكلة لغوية تتطلب الحل ويكون حلها بتوسيع مصالح تلك الفئة.

وتسوق الفئتان لاقتراحهما ببدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية مبررات عديدة مبنية على بعض الافتراضات. وسنورد فيما يلي أهم تلك المبررات والافتراضات التي تستند عليها ونناقش صحة كل منها مناقشة موجزة:

١ ـ إن تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية يتيح للطالب وقتا أطول لدراسة اللغة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وكلما طالت مدة دراسة الطالب للغة الإنجليزية تعلمها وأتقنها حتى لو وزعت تلك المدة على ست سنوات أو تسع أو حتى اثنتي عشرة سنة.

وهذا المبرر مبني على افتراض مفاده أنه كلما وزعت المادة إلى أجزاء صغيرة ولو على فترات طويلة زاد التعلم. وهذا الافتراض ثبت فشله في تدريس اللغات لأسباب منها أن دراسة اللغة تعتمد على المران المستمر والمكثف في مهارات اللغة كالكلام والاستماع والقراءة والكتابة، وعندما تطول مدة دراسة اللغة توزع المادة على مدد أطول فيقل تكثيف المادة وتتباعد فترات الممارسة والمران وهذا يجعل المتعلم ينسى تلك المهارات اللغوية التي تعلمها لعدم استعمالها خارج الفصل، أو لمحدودية الاستعمال أو لتباعد فترات المران. ولقد أثبتت دراسة اللغة المكثفة، سواء في الخارج بالنسبة للطلبة السعوديين المبتعثين لبريطانيا وأمريكا، أو في الداخل بالنسبة لطلبة جامعة البترول والمعادن وبعض الدورات المكثفة في بعض الكليات الأخرى داخل المملكة، فشل تدريس اللغة على فترات طويلة متباعدة. ففي تدريس اللغة الإنجليزية على فترات طويلة ومتباعدة يبدأ المدرس بتدريس منهج السنة الدراسية الجديدة مفترضا أن المهارات اللغوية التي تعلمها الطالب في العام الماضي لاتزال موجودة لديه. وهكذا تتوالى السنوات ويزيد ضعف الطالب لنسيانه للمهارات التي تعلمها كل سنة، لتباعد فترات الممارسة، ويتولد عن هذا تراكم خبرات الفشل، التي تولد مشاعر الإحباط والملل وكره المادة.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فقد ثبت أن أجدى أنواع التعلم وأبقاها أثرا، هي الخبرات والمهارات التي يشعر الدارس بالحاجة إليها، حيث يكون الدافع للتعلم ذاتيا وقويا. والطالب السعودي في المرحلة الابتدائية وحتى المتوسطة لا يشعر بالحاجة لتعلم اللغة الإنجليزية ولا يدرك قيمتها بالنسبة لمستقبله العلمي والعملي لمحدودية أفقه في هذه السن المبكرة. وغالبا ما يكون دافعه لتعلم اللغة هو الحصول على النجاح وليس تعلم اللغة. وكلما طالت المدة بين بداية تدريس اللغة الإنجليزية وبين بداية شعور الدارس بقيمة اللغة وحاجته إليها ضعف الدافع لتعلمها، وكثرت احتمالات الفشل وتراكماته السيئة والعكس صحيح.

٢ ـ إن الطفل أقدر على اكتساب اللغة في صغره، وبدء اللغة في المرحلة الابتدائية ستمكن التلميذ من اكتساب اللغة الإنجليزية في صغره. وهذا المبرر مبني على مشاهدات وقياس خاطىء وخلط بين اكتساب اللغة language acquisition وتعلم اللغة language. learning فالمشاهدات هي ما يلاحظ في أبناء المهاجرين والمبتعثين والذين يكتسبون اللغة في صغرهم كما يكتسبها أبناء اللغة الأصليين، حيث تنطلق ألسنتهم بالكلام دون لكنة، في مدة أقصر من آبائهم أو من يرافقهم من البالغين. هذا في حالة سكناهم ومعايشتهم لبيئة اللغة وثقافتها. وفي هذه الحالة يكتسب الطفل اللغة الأجنبية، بالطريقة التي يكتسب بها لغته الأم نفسها، فالطفل محاط باللغة طول الوقت، ولديه دافع ذاتي قوي لاكتسابها، لحاجته الماسة إليها في الوسط الذي يتكلمها. وهذه الحالة أو البيئة مثالية لاكتساب اللغة الأجنبية ولكنها لن تتوافر لكل طالب سعودي.

أما تعلم اللغة language learning أي دراسة اللغة في بيئة مدرسية نظامية، فتعتمد على المدرس والكتاب والوسائل الأخرى. وفي بيئة غير بيئة اللغة وثقافتها، كما يحدث في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة، حيث تعتبر مادة من مواد المنهج، يتعلمها الطالب ولا يكتسبها بالممارسة والمعايشة. ففي هذا النوع من التعليم تكون فرص الممارسة محدودة، وتنقطع صلة الطالب باللغة بمجرد خروج مدرسها من الفصل. وفي هذه الحالة يكون صغر سن المتعلم عاملا معوقا وذلك لأن صغير السن لا يدرك الحاجة إلى اللغة الإنجليزية، ولذلك لن يكون دافعه للتعلم قويا. إضافة إلى ذلك

فإن تعلم الطفل لمفاهيم اللغة الإنجليزية سيكون أصعب لأن قدرات الطفل العقلية أقل من الكبار ولم تكتمل لديه مفاهيم لغته الأم حتى يمكن من خلالها شرح مفاهيم اللغة الإنجليزية.

٣ ـ الصفاء العاطفي لدى الأطفال، بمعنى أن الأطفال ليست لديهم ميول عدائية ضد اللغة الإنجليزية وثقافتها، فهم يتقبلون اللغةالإنجليزية وثقافتها بسهولة وهذا يسهل تعلمها والاستمرار فيه حتى إتقانها.

وهذا المبرر مبني على افتراض أن الطفل الذي يتعلم اللغة منذ صغره يشب على حب اللغة وثقافتها، وحب أهلها، مما يشجعه على دراستها. وهذا المبرر لا يتمشى مع سياسة المملكة التعليمية إذ أن تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية لا يهدف إلى تثقيف النشء السعودي بثقافة أجنبية، إنجليزية كانت أو خلافها. بل الهدف هو الاستفادة من اللغة الإنجليزية في جميع المجالات التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع السعودي، مع احتفاظ النشء السعودي، بهويتهم وثقافتهم الإسلامية ولغتهم العربية [١٠].

٤ ـ إن قدرة الصغير على تعلم اللغة الأجنبية واحتفاظه بهذه اللغة أكبر من قدرة البالغين وكبار السن «العلم في الصغر كالنقش في الحجر.» وهذا افتراض ثبت أنه لا ينطبق على تعلم اللغة الأجنبية في بيئة مدرسية [١١؛ ١٢، ص ص ١٧ـ١٨].

والواقع أن هذا المبرر لبدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية مبني على افتراض خاطىء في تقدير قدرات الطفل العقلية، ومقدرته على التذكر. فالحقيقة أن قدرة الطفل العقلية أقل ما تكون عند ولادته، وتتطور بتطور عمره، حتى حوالي الثلاثين من عمره تقريبا [١٣، ص ص٣-٢١]. فوزن رأس الطفل عند ولادته يشكل ٢٤٪ من وزنه عند البلوغ ويزيد هذا الوزن وقدرات الطفل العقلية بتطور عمره [١٣، ص ١٦]، وسهولة وسرعة اكتساب أبناء المبتعثين والمهاجرين للغة، إنما هي في الواقع نتيجة تكثيف ممارستهم للغة، وقوة دافعهم الذاتي لاكتسابها، لحاجتهم الماسة إلى أن يندمجوا في المحيط الذي يعيشون فيه، ويتكلموا لغته. ولذلك نجد أن أحسن القدرات اللغوية لأبناء المبتعثين

والمهاجرين هي قدرة النطق. ومن المشاهد أيضا أن الأطفال الذين يعايشون لغة ما يكتسبوها بسرعة وينسونها بسرعة، إذا ما غادروا بيئة اللغة. والحقيقة أن الأطفال لا يتمتعون بقدرات البالغين العقلية في التحليل والتركيب والتجريد وفهم القواعد واستنباطها، وفهم المعاني والمفاهيم اللغوية، التي تتطلبها دراسة اللغة في بيئة مدرسية محدودة الوقت. كما أن ذاكرة الأطفال محدودة، والمعاني التي يعبرون عنها بطلاقة عندما يكتسبون اللغة اكتسابا، إنما هي معان محدودة، وإن كانت تبدو لنا سليمة النطق، ويعبر عنها الطفل بطلاقة. فهي في مستوى عقلية الأطفال ومداركهم المحدودة وتتصل بالأشياء التي يتعاملون فيها في حياتهم اليومية. ولعل ضعف قدرات الأطفال العقلية ومحدودية ذاكرتهم، يعوض عنها المران المستمر والمكثف، والدافع القوي لاكتساب اللغة للاندماج في بيئة اللغة التي يعيش فيها الطفل الذي يكتسب اللغة اكتسابا. ولكن هذين العاملين (المران المكثف والدافع القوي) غير متوافرين لمن يتعلم اللغة الإنجليزية تعلما في بيئة غير بيئة تلك اللغة كحالة الدارسين لتلك اللغة في مدارس المملكة.

هذه أهم المبررات والافتراضات التي يتذرع بها الداعون إلى بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وقد ناقشناها مناقشة موجزة. ولهذا الاقتراح بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بعض السلبيات والمآخذ.

سلبيات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية

١ ـ إن بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزاحم مناهج الدين واللغة العربية التي تشكل معظم مناهج المرحلة الابتدائية. إذ إن الوقت الذي سيخصص لدراسة اللغة الإنجليزية، سيكون على حساب تلك المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية، وسيكون تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة يكون الطالب فيها أحوج ما يكون لدراسة لغته الأم، ومبادىء دينه، وفي الوقت الذي تتجه نية القائمين على التعليم إلى تخفيف مناهج المرحلة الابتدائية وتطوير تعليم الدين واللغة العربية، وتركيزها في المرحلة الابتدائية. يضاف إلى هذا أن بدء تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيربك الطلاب لغويا وعاطفيا، ويزعزع ثقتهم بلغتهم، وسيجعلهم يتشربون بعض المفاهيم الأجنبية منذ الصغر، وهذا قد يبقى تأثيره إلى مراحل لاحقة [١٢، ص ص ٤١، ٤٢ ٤٥، ٤٦].

٢ ـ استحدثت نظريات جديدة في تدريس اللغات تقول بتدريس اللغة عبر تدريس ثقافة تلك اللغة وثقافة الشعب الناطق بها وانتشرت هذه النظريات. ولاقت هوى في نفوس الدول الاستعمارية، وذلك لأنها تحقق نشر لغاتها وثقافتها، ويتبع هذا انتشار نفوذها الاقتصادي والسياسي. وقد حصل هذا في الماضي في فرنسة المغرب العربي والعديد من الدول الأفريقية. ويحصل الآن في العديد من الدول الفقيرة، حيث يقضي على لغاتها وثقافتها، وبالتالي تتحول إلى مستعمرات ثقافية. ولقد ألفت كتب لتدريس اللغات تنطلق من هذه النظريات. وتدريس اللغة بهذا المضمون الثقافي في عمر مبكر له مخاطره، خاصة إن كانت اللغة لغة دولة أو حضارة مهيمنة اقتصاديا وعسكريا وسياسيا وعلميا وتقنيا. فهذا سيهز ثقة الطفل بلغته وثقافته، ويجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها. وقد تؤثر على ولائه العاطفي لدينه ولغته وثقافته.

٣ ـ إن بدء تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية توجه يتناقض مع توجه الدول العربية في سياستها الرامية إلى تعريب التعليم عموما، وتعريب التعليم الجامعي خصوصا. وسيكون الوقت والمال الذي يصرف على تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة، على حساب اللغة العربية ومجهودات التعريب.

٤ ـ إن بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية يزيد من أزمة مدرسي هذه اللغة. فحسب إحصائية العام الدراسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ يعمل **٢٢٧٢** مدرسا للغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين منهم **٥٣١** مدرسا سعوديا والبقية غير سعوديين [١٤]. (١) ولو بدأ تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية ــ على افتراض أن اللغة مادة اختيارية أو إجبارية ــ في السنتين الخامسة والسادسة الابتدائية، فإن هذا يقتضي توفير مدرس واحد على الأقل في كل مدرسة ابتدائية في المملكة. وبعض المدارس تحتاج إلى أكثر من مدرس لكثرة الفصول. وهذا يعني ضرورة توفير ما يزيد على **٤٤٠٠** مدرس للغة الإنجليزية إضافة إلى الموجودين لأن عدد المدارس الابتدائية حسب ما ورد في

(١) انظر عدد مدرسي اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الكتاب الإحصائي لوزارة المعارف لعام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ يزيد على ٤٤٠٠ مدرسة ابتدائية [١٤]. [٢] أما إذا درست اللغة الإنجليزية منذ بداية المرحلة الابتدائية فإن هذا يعني مضاعفة عدد المدرسين السابق عدة مرات. هذا في مدارس البنين فقط، فماذا ستكون الحال لو طبق هذا بالنسبة لمدارس البنين والبنات معا؟

إن الدعوة إلى تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من شأنها أن تخلق أزمة في توفير العدد اللازم من مدرسي هذه المادة لا قبل لوزارة المعارف أو رئاسة تعليم البنات بحلها. هذا فضلا عن الأعباء المالية الباهظة التي ستترتب على تنفيذ مثل هذا الاقتراح، علما بأن كلا الجهتين تعاني حاليا من نقص حاد في عدد المدرسين والمدرسات السعوديين لتلك المادة.

٥ - إن بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزيد من الهالة التي رسمت في عقول كثير من الآباء حول أهمية اللغة الإنجليزية، واقتران تعلمها بالمستقبل الجيد، وما إلى ذلك من الأوهام. ولقد أدت هذه الهالة إلى اندفاع بعض الآباء إلى تدريس أبنائهم اللغة الإنجليزية في الروضة، وفي المدارس الخاصة الابتدائية. وساعد ذلك على انتشار تلك المدارس، وابتزاز تلك المدارس للآباء، واستغلال خوفهم من رسوب أبنائهم في اللغة الإنجليزية مستقبلا. وأسهم هذا في اندفاع الناس إلى المدارس الخاصة، غير آبهين بما سيلحق بأبنائهم من مخاطر ثقافية ولغوية وعاطفية [١٢، ص ص ٤٧-٤٨].

٦ - إن هذا الإجراء ــ وهو دفع تدريس اللغة الأجنبية إلى المرحلة الابتدائية ــ قد جربته دول كالولايات المتحدة وبريطانيا في الستينيات (Foreign Language in the Elementary School (FLES movement) ولقد ثبت فشله، وكثرة تكاليفه، وخطورته على نمو الطلاب اللغوي والعاطفي، وولائهم لثقافتهم، الأمر الذي جعل تلك الدول تقصر تدريس اللغة الأجنبية على المرحلة الثانوية [١٥؛ ١٦؛ ١٧].

---

(٢) انظر عدد المدارس بمختلف مراحل تعليم البنين.

أمـا الطرف الآخر في الحوار حول تدريس اللغة الإنجليزية، فهو يدعو إلى إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويدعو لتعريب التعليم، وإنشاء مؤسسة ترجمة وطنية، تهتم بالترجمة من كل اللغات إلى العربية. أو قصر تدريس اللغات الأجنبية في كليات للغات في الجامعات [٤ ؛ ٥ ؛ ٦]. وهذا الطرف ينطلق في اقتراحه هذا من واقع تدريس اللغة الإنجليزية، وحصيلة خريجي الثانوية. ويبرر اقتراحه هذا بالمبررات والاعتبارات الآتية:

١ ـ إن حصيلة الطالب بعد دراسة اللغة الإنجليزية لمدة ست سنوات بمعدل ٤ حصص أسبوعيا لو جمعت لبلغت ٤٨ ساعة فصلية. وهي لا تساوي ما بذل فيها من جهود وما أنفق عليها من مصروفات.

٢ ـ تشكل اللغة الإنجليزية سببا من أسباب تسرب الطلاب، وذلك لارتفاع نسبة الرسوب، وفشل كثير من الطلاب في تعلمها.

٣ ـ الـواقع المشاهد أن كل من احتاج إلى اللغة الإنجليزية في حياته العملية من موظفي الدولة أو من القطاع الخاص، سواء كان حاصلا على الثانوية أو الجامعة تعقد له دورات مكثفة فيها، ويبدأ دراسة الإنجليزية من جديد، في الداخل أو الخارج. وهذا دليل على عدم استفادة الطلاب من دراستها في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤ ـ إن جميع الكليات العلمية في جامعات المملكة تعيد تدريس اللغة الإنجليزية لطلبتهـا كمبتـدئين وذلك في سنة تحضيرية، كما في كليات الطب وجامعة البترول، وفي الدورات المكثفة في باقي الكيات العلمية الأخرى.

٥ ـ إن كليات التربية والآداب تقدم للطلبة المتخصصين في اللغة الإنجليزية دورة مكثفة في اللغة، وذلك لضعف حصيلتهم فيها، وعدم قدرتهم على مواصلة الدراسة في برنامج البكالوريوس.

٦ ـ إن طلبة البعثات في أمريكا وبريطانيا من خريجي الثانوية يبدأون دراسة اللغة الإنجليزية من جديد، وكأن دراستهم لها لمدة ٦ سنوات لم تكن.

٧ ـ إن المؤسسات والشركات التي تحتاج إلى اللغة الإنجليزية في أعمالها كالخطوط السعودية وأرامكو أنشأت معاهد لتدريس اللغة الإنجليزية لخريجي المدارس الثانوية على شكل دورات مكثفة.

٨ ـ إن كثيرا من الآباء الموسرين يرسلون أبناءهم في العطلات الصيفية لتعلم اللغة الإنجليزية في بريطانيا وأمريكا حيث يعيدون دراسة اللغة الإنجليزية من جديد.

هذه نماذج من واقع تدريس اللغة الإنجليزية وشواهد على أن تدريس اللغة الإنجليزية لم يأت بالنتيجة المرجوة، رغم طول الوقت المخصص له في المنهج، ورغم سخاء الدولة في الصرف عليه. إن تدريس اللغة الإنجليزية يعاد مرتين، الأولى في المرحلة المتوسطة والثانوية، والثانية بواسطة مؤسسات تعليمية أخرى في شكل دورات مكثفة، وسنوات تحضيرية في الجامعات، أو عبر معاهد في الداخل أو الخارج. هذا هو واقع تدريس اللغة الإنجليزية، الذي دعا البعض لاقتراح إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية من مناهج المرحلتين المتوسطة والثانوية. إن الشواهد والمبررات التي يوردونها فيها الكثير من الصحة، كما أن حصيلة الطلاب لا شك ضعيفة. وهذا ما يجعلنا نتساءل عن الحل، ونقترح حلولا نسوقها في هذا الصدد.

الحلول المقترحة

إن المتمعن في احتياجات المملكة العربية السعودية للغة الإنجليزية، ــ والمشار لها في بداية هذه الدراسة ــ والمدرك لوضع المملكة إسلاميا وعالميا، وعلاقاتها السياسية والاقتصادية بالعالم الخارجي، والمرحلة التي وصلت إليها في مسيرتها التنموية والتعليمية والصناعية، ليدرك بدون أدنى شك أهمية اللغة الإنجليزية للمملكة في الوقت الحاضر والمستقبل المنظور.

ولكن إذا أردنـا تحديدا أكثر لمن يحتاجون اللغة الإنجليزية حاجة ماسة لا بد من الإجـابـة على السؤال الأول الـذي طرح في بداية هذه الـدراسة وهو: لمن تدرس اللغة الإنجليزية في المملكة؟ وهل هي مهمة لكل الدارسين في جميع المراحل التعليمية، أم تدرس لمن يحتاج إليها من الدراسين؟ وكيف نعرف من يحتاج إليها من الدارسين؟

للإجـابـة عن هذاالسؤال يمكن القـول إنه في غياب تعريب التعليم الجامعي في التخصصـات العلمية فإن اللغـة الإنجليزية تعتبر أساسية لجميع الطلبة الذين يجتازون المرحلة الثانوية في القسم العلمي ويواصلون تعليمهم العالي في الكليات العلمية لأن لغة التدريس فيها هي الإنجليزية. أما الطلاب في القسم الأدبي فاللغة الإنجليزية أقل أهمية بالنسبة لهم وذلك لأنهم يستطيعون مواصلة تعليمهم الجامعي باللغة العربية. كذلك يوجد قطاع من المـوظفـين والعـاملين في الدولة والمؤسسات العامة والخاصة يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية حاجة ماسة بحكم أعمالهم. واللغة الإنجليزية لا شك مهمة لكل الدارسين الذين يخرجون من التعليم العام وذلك لشيوع تلك اللغة وكثرة استعمالاتها في هذا العصر الـذي اتسم بسرعـة الحركة والانفتاح ولكن أهمية هذه اللغة بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية الجامعية والموظفين والعاملين الذين تتطلب أعمالهم الإلمام بتلك اللغة تصبح أهمية مطلقة لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال.

أمـا فيما يخص الإجـابة عن السؤال الثاني وهو: ما الوقت المناسب لتدريس اللغة الإنجليزية لمن يحتاج إليها من الدارسين ومتى يدرك هؤلاء الدارسون بأنفسهم أهمية اللغة لمستقبلهم العلمي والعملي؟ فيمكن القول إن التوقيت المناسب لتدريس اللغة الإنجليزية لمن يحتاج إليها هو بعد أن يدرك الدارس بنفسه أهمية اللغة الإنجليزية لمستقبله العلمي أو العمـلي ويقتنـع بمـدى حاجته إليها، وذلك لسبب بسيط وهو أن دراسة اللغة الأجنبية كالإنجليزية مثلا أمر ليس سهلا، ويحتاج إلى مجهود متصل لا يمكن أن يستمر في بذله إلا دارس اقتنـع بأهمية اللغة لنفسه. فالاقتناع بالحاجة إلى اللغة يولد الدافع الذاتي القوي لدراستها، وبذل المجهود والتضحية المطلوبة لدراستها.

أما متى يدرك الدارسون بالمملكة أهمية اللغة الإنجليزية فيمكن القول إن الطلاب يشعرون بأهمية اللغة الإنجليزية عندما يرتقون في السلم التعليمي وتتسع مداركهم حول

مستقبلهم التعليمي والعملي والحياتي بصفة عامة. ويتبلور الشعور بأهمية اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية عندما يبدأ الطالب برسم اتجاهه في التعليم العالي وتتحدد هذه الأهمية بشكل أكبر عندما ينقسم الطلاب إلى مسار علمي ومسار أدبي في المرحلة الثانوية.

أما الموظفون والعاملون فيعلمون أهمية اللغة الإنجليزية بشكل عام. لكن تتحدد هذه الأهمية أكثر، عندما يعين الموظف أو العامل في عمل يتطلب الإلمام باللغة الإنجليزية. وقد يقول قائل: إن شعور الطالب بأهمية اللغة في المرحلة الثانوية متأخر جدا وفي ذلك الوقت لا يوجد في المنهج من الوقت ما يسمح بتدريس اللغة الإنجليزية. ولهؤلاء نسوق نتائج دراسات أجريت وأثبتت أن البالغين لديهم القدرة على تعلم اللغة في وقت قصير إذا توافرت لديهم القناعة بأهميتها، والحاجة إليها، وتوافر لديهم الدافع الذاتي القوي لتعلمها. ومن تلك الدراسات دراسة أجراها Asher and Price عام ١٩٦٩م [١٨]، ودراسة أجراها Olson and Samuels Snow and Hoefnagel-Hohle عام ١٩٧٨م [١٩]، ودراسة أجراها Oller and Nagato عام ١٩٧٤م [٢٠]، ودراسة أجراها Brustal عام ١٩٧٥م [١١؛ ١٢، ص ص ١٧ـ١٨]. ويعزز نتائج هذه الدراسات ما يشاهد في دراسة الطلبة السعوديين للغة في أمريكا وبريطانيا، وكذلك طلبة معهد الخطوط السعودية ومعاهد شركة أرامكو وطلبة الدورات المكثفة والسنة التمهيدية في كليات الطب وجامعة البترول وسواها. ومن تلك المشاهدات يتبين أن دراسة اللغة الإنجليزية على مدى ست سنوات بجرعات قليلة متباعدة لم تأت بحصيلة تذكر في اللغة. ولكن عندما تدرس اللغة في المعاهد، أو الدورات المكثفة، أو السنوات التمهيدية يتمكن الطالب السعودي من مواصلة تعليمه الجامعي باللغة الإنجليزية بعد دراسة اللغة الإنجليزية في مدة لا تزيد عن سنة. وقد سبق القول إن الطالب في هذه الظروف تجتمع له عوامل مهمة هي قوة الدافع وكثافة دراسة اللغة واكتمال قدراته العقلية وخبراته التعليمية وفعالية التدريس، وهذه أمور قد لا تتوافر في دراسة اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة. والواقع أن الطالب في المرحلة الثانوية خاصة طلبة القسم العلمي قد لا تنقصهم قوة الدافع للتعلم وذلك لإدراكهم لمدى حاجتهم للغة الإنجليزية لمواصلة تعليمهم الجامعي في التخصصات العلمية، ولا ينقصهم اكتمال قدراتهم العقلية وخبراتهم التعليمية وإنما تنقصهم كثافة تدريس اللغة وفعالية تدريسها.

بقيت الإجابة على السؤال الثالث وهو كيف يمكن تدريس اللغة الإنجليزية بفعالية لمن يحتاجها ولمن اقتنع بأهميتها لمستقبله العلمي والعملي. للإجابة على هذا السؤال أقترح الآتي:

١ ـ تكثيف تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية وخاصة السنتين الآخيرتين من المرحلة الثانوية. إن المدة المخصصة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية مدة طويلة وكافية للحصول على حصيلة لغوية إنجليزية لا بأس بها، فالطالب السعودي يدرس ٤ حصص أسبوعيا لمدة ٦ سنوات دراسية وهذه تعادل ٤٨ ساعة فصلية وهي فترة طويلة لا نجد ما يقاربها لدى الدول الأخرى ولكن فقدان أو ضعف دافع الطالب لدراسة اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة وتوزيع هذه المدة على مدى ست سنوات أفقدها فعاليتها. ولتلافي هذا يقترح أن يكثف تدريس اللغة في المرحلة الثانوية بحيث تكون ثمان حصص أسبوعيا لمدة ثلاث سنوات بدل أن تكون أربع حصص أسبوعيا لمدة ست سنوات، ومن الأفضل أن تكثف بشكل أكبر في الفترة النهائية من المرحلة الثانوية.

٢ ـ تدريس اللغة الإنجليزية بصفة إجبارية لطلبة القسم العلمي في المرحلة الثانوية وبالشكل المكثف المقترح آنفا وتدريسها بالكثافة نفسها بصفة اختيارية للأقسام الأخرى. وذلك حتى تتاح الفرصة لمن لديه الرغبة من الطلاب في تلك الأقسام لدراسة اللغة الإنجليزية.

٣ ـ إقامة مراكز لتدريس اللغة الإنجليزية، أو كليات لتدريس اللغات في جامعات المملكة، والتنسيق بين مناهجها ومناهج الدراسة المكثفة للغة الإنجليزية حتى تتحق الاستمرارية والتكامل وتقل نسبة النسيان للمهارات اللغوية المكتسبة، وبحيث تكون دراسة الإنجليزية في مراكز الجامعات أكثر تخصصا وتحقيقا للهدف منها. هذا مع التنبية إلى أن بعض مراكز تدريس اللغات في بعض الجامعات تقيم دورات مكثفة لأقسام نظرية لا تحتاج في الغالب إلى اللغة الإنجليزية، على الأقل في مرحلة البكالوريوس، ويصرف على تلك الدورات من الجهد والمال ووقت الطالب والمدرس ما يجب أن يصرف على من يحتاجون إلى اللغة حاجة ماسة لدراسة تخصصاتهم العلمية.

٤ ـ تحديد أهداف البرامج بشكل محدد يمكن تحقيقه في ضوء الوقت المتاح والوسائل المتوافرة. وتحديد أهداف سلوكية لكل جزء من أجزاء المنهج بحيث يسهل ملاحظتها ويسهل اختبار الطالب والتأكد من تحقيقها في سلوكه.

٥ ـ أن يخضع تصميم برامج تعليم اللغة الإنجليزية المكثف لما يحتاجه الطالب السعودي من المحتوى اللغوي والمهارات اللغوية التي تلزم الدارس في حياته العلمية والعملية.

٦ ـ تصميم برنامج للتقويم يشمل كل جوانب العملية التعليمية بطريقة موضوعية، كأداء الطالب، ودور المدرس، وفعالية طرق التدريس. . . إلى آخره.

٧ ـ نقل مسؤولية وضع اختبارات تحصيل الطلاب التي يترتب عليها النجاح والرسوب من المدرسين إلى جهات مركزية في إدارات التعليم بحيث يضع الأسئلة مختصون في القياس اللغوي، وبحيث لا تتاح الفرصة للمدرسين أن يضعوا أسئلة تتناسب مع تدريس الضعيف منهم وبذلك يتدنى مستوى تحصيل الطلاب في اللغة. وكذلك تصميم اختبارات تشخيصية تطبق بعد كل عدد من وحدات المنهج ليكتشف من خلالها الموجهون سير الدراسة ومستوى تحصيل الطلاب أو أي خلل في التدريس والعمل على تقويم ذلك الخلل في حينه.

٨ ـ رفع مستوى درجة النجاح في اللغة من ٤٠٪ إلى ٦٠٪ حتى لا يكتفي الدارس والمدرس بتحصيل مستوى متدن من النجاح، ويكيف الدارس دراسته، ويكيف المدرس تدريسه، لتحقيق هذا المستوى الضعيف من النجاح.

٩ ـ الشروع في إنتاج دروس اللغة الإنجليزية على شكل برنامج تليفزيوني يتم فيه استعمال اللغة في ظروف أقرب إلى استعمالها في الواقع، وإشراك أكثر الحواس في عملية التعليم والتعلم، وتوزيع نسخ من هذه الدروس على المدرسين لتكون عاملا معوضا ومساعدا للمدرس. ويمكن للطالب الحصول على هذه الدروس على شكل أشرطة فيديو،

ويمكن بثها في ساعات معينة من الإرسال التليفزيوني، ويمكن توفيرها في غرف معينة من المدرسة، لمن يريد متابعتها والاستفادة منها، ويمكن توزيعها على من يريدها من الطلاب.

١٠- استقصاء الدراسات التي تمت في مجال التقابل اللغوي بين اللغة العربية لغة الطلاب الأم واللغة الإنجليزية والقيام بدراسات في هذا المجال لاكتشاف الصعوبات التي تواجه الطلاب الناطقين بالعربية عند تعلمهم للغة الإنجليزية خاصة في النظام الصوتي والنحوي وبعض المواقف الثقافية التي قد يسبب الجهل بها بعض الإشكال لدارس اللغة الإنجليزية من العرب.

١١- العناية بإعداد مدرس اللغة الإنجليزية وتكثيف القبول في برامج إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية في جامعات المملكة وذلك لسد النقص الحاد في مدرسي اللغة الإنجليزية وكذلك لمحاولة حل مشكلة كانت وما زالت وزارة المعارف تعاني منها ألا وهي استقدام مدرسي تلك المادة من الدول العربية والإسلامية وهم خريجو برامج بكالوريوس تركز على الأدب الإنجليزي وهذا بالطبع يختلف عن مناهج اللغة الإنجليزية في التعليم العام في المملكة والتي تركز على الجانب اللغوي بشكل كبير. والمشكلة في هذا تكمن في أن معظم مدرسي هذه المادة من الإخوة العرب يستقدمون للتدريس بشكل إعارة لمدة أربع سنوات وما أن يألفوا المنهج وطبيعة الدارس السعودي حتى تنتهي إعارتهم ثم يستقدم بدلهم آخرون ونتج عن هذا نوع من انقطاع العلاقة بين المدرس والمنهج وطبيعة الدارسين [٢١، ص ١١٤]. ولا بد لحل هذه المشكلة من تكثيف القبول في برامج إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية من السعوديين وكذلك صقل الموجودين منهم على رأس العمل عبر دورات تدريبية تزيد من تأهيلهم اللغوي والمهني.

هذه جملة من المقترحات لتحسين تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية وخصوصا في مرحلة التعليم العام. وهي مقترحات يترتب عليها عدد من التبعات الإدارية والمالية والأكاديمية، ولكنها في مجملها أقل مما يصرف على تعليم اللغة الإنجليزية في وضعها الحالي. وهي بلا شك تتطلب تضحية من الكثير من المربين والمتصلين بتعليم هذه اللغة من الأكاديميين والمدرسين والموجهين والمسؤولين عن التعليم العام.

وفي هذا المقام يجب التنبيه إلى أهمية ومصيرية تعريب التعليم الجامعي وتعريب العلوم، إذ لا يمكن الاستمرار في تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في الكليات العلمية إلى الأبد. فلا بد من الشروع في الترجمة والتعريب، ولا بد من إيجاد الكوادر البشرية والمؤسسات التي تترجم هذا الهدف السامي إلى واقع ملموس. ولا شك أن جهود التعريب والبدء فيها لا تتعارض مع تحسين تدريس اللغة الإنجليزية، لما لهذه اللغة من أهمية لدارس العلوم حتى ولو درست العلوم بالعربية، وذلك لكثرة ما ينشر بهذه اللغة من العلوم. إن متابعة ما ينشر بعد الترجمة والتعريب قد يفوت على المهتمين والباحثين الكثير. إضافة إلى هذا الاعتبار، فإن تدريس اللغة الإنجليزية بفعالية للمهتمين بالتخصصات العلمية من الأكاديميين والباحثين والمترجمين في المستقبل القريب على الأقل يصب أيضا في مجهود التعريب، فلا يستطيع أن يعرب العلوم إلا من تمكن في اللغة العربية واللغة الإنجليزية بالإضافة إلى تخصصه العلمي. وبهذا يتبين أنه لا يمكن الاستغناء نهائيا عن اللغة الإنجليزية. إضافة إلى هذا، فإن استعمالات اللغة الإنجليزية في المملكة ليست محصورة في التعليم الجامعي، بل هناك العديد من الاستعمالات والاحتياجات الأخرى في بعض قطاعات الدولة والتي لن تحلها عملية التعريب ولكن هذه الاحتياجات يمكن تأهيل من يقوم بها في مراكز تعليم اللغات في الجامعات أو المعاهد.

إن فكرة إيجاد مركز لترجمة العلوم وتعريبها أو كليات لتدريس اللغات وتخريج المترجمين فكرة جيدة. وتعريب العلوم هدف نبيل يجب على المهتمين بالتعليم وبالعربية السعي لتحقيقه بأسرع ما يمكن، ولكن هذا يجب ألا يكون على حساب تعليم اللغة الإنجليزية لمن يحتاج إليها من الدارسين والعاملين في المستقبل القريب. ولا بد من تحسين تعليمها لمريدها، بحيث لا تعطى أكثر من أهميتها الحقيقية كوسيلة للتعلم، أو تحقيق بعض المنافع الأخرى لبعض قطاعات المجتمع السعودي. وبحيث لا يكون تعلمها على حساب اللغة العربية، أو الهوية الإسلامية والعربية، لأبناء هذا البلد الذي شرفه الله بحماية دين الإنسانية ولغته. إن علينا أن نتذكر دائما ما قاله الشيخ أحمد بيرم التونسي في هذا المقام عام ١٩٣١م: «إذا علمت شخصا بلغته فقد نقلت العلم إلى تلك اللغة أما إذا علمته بلغة أخرى فلم تزد على أنك نقلت ذلك الشخص إليها» [١٢، ص٢]

المراجـع

[١] «اللغـة الإنجليزية: المشكلة ووسيلة التـطوير.» جريدة *الـرياض*، العـدد ٥٧٦١ بتـاريخ ١٤٠٤/٦/٣٠هـ، ص١٦؛ والعدد ٥٠٦٣ بتاريخ ١٤٠٢/٥/٥هـ.

[٢] «تحقيق عن ظاهرة ضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية.» جريدة *الرياض*، العدد رقم ٥٧٦٩ بتاريخ ١٤٠٤/٧/٨هـ، ص١٦؛ والعدد ٥٧٦٢ بتاريخ ١٤٠٤/٧/١هـ.

[٣] جريدة *الجزيرة*، العدد رقم ٣٨٩٧ بتاريخ ١٤٠٣/٨/١٠هـ.

[٤] «اقـتراح بإنشـاء مؤسسـة وطنية للتعـريب.» جريدة *الجـزيرة*، العـدد رقم ٣٨٩٧ بتـاريخ ١٤٠٣/٨/١٠هـ، ص١٧.

[٥] «حوار مع وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.» *مجلة اليمامة*، العدد رقم ٨٨١ بتاريخ ١٤٠٦/٣/١٥هـ، ص٢٧.

[٦] «ندوة عن تعريب المناهج: ضرورة يحققها قرار سياسي.» *مجلة اليمامة*، العدد رقم ٨٨٢ بتاريخ ١٤٠٦/٣/٢٢هـ، ص ص ٢٦-٢٩.

[٧] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *منهج المرحلة المتوسطة للبنين*. الرياض، ١٣٩١هـ.

[٨] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *منهج المرحلة الثانوية العامة*. الرياض، ١٣٩٤هـ.

[٩] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط. *خطة التنمية الرابعة، ١٤٠٥-١٤١٠هـ*، الرياض، ١٤٠٥هـ.

[١٠] المملكـة العربية السعودية، وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط٣. الرياض، ١٤٠٠هـ.

[١١] Burstal, Claire et al. "Primary French in the Balance." *Educational Research*, 17 (1975), 193-98.

[١٢] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، *تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية*. تونس، ١٩٨٣م.

[١٣] Diller, Karl C., ed. *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981.

[١٤] المملكـة العـربية السعـودية، وزارة المعـارف. *الفكـرة الإحصـائية لمدارس وزارة المعـارف لعام ١٤٠٤-١٤٠٥هـ*، مج١، ٢، ٣.

[١٥] Krachen, Stephen D. et al. "Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition," *TESOL Quarterly*, 13 (1979), 573-82.

[١٦] Page, Mary M. "We Dropped FLES." *Modern Language Journal*, 50,3 (1972), 139-41.

[١٧] Durelte, Ronald. "A Five Year FLES Report." *Modern Language Journal*, 56, 1 (1972), 23-24.

[١٨] Asber, James J., and B.S. Price. "The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences." *Child Development*, 38 (1976), 1219-77.

[١٩] Olson, L.L., and S.J. Samuele. "The Relationship between Age and Accuracty of Foreign Language Pronunciation." *Journal of Educational Research*, 66 (1973), 263-68.

[٢٠] Oller, John W., and N. Nagats. "The Long Term Effects of FLES." *Modern Language Journal*, 58 (1974), 15-19.

[٢١] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج . *التقرير الختامي للندوة العلمية لتطوير طرائق تدريس اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت، ١٩٨٣م .

Teaching English in Saudi Arabia: To Whom, When and How Should English Be Taught?

Eid A.S. Al-Shammary
Assistant Professor, Center of European Languages and Translation
College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The growing economic interdependence of many countries and the huge development in the means of communication and transportation compel almost all countries to teach at least one foreign language. The need for teaching a foreign language produced sizeable research on many aspects of this field such as learners' characteristics, timing of instruction, curriculum contents, the effects of foreign language learning on the mother language and culture, and other related issues.

The teaching of English was and still is the topic of debate among concerned Saudi educators. This debate has produced two distinct trends. The proponents of the first trend suggest to extend the English instruction to the elementary stage. They justify their proposition by the realistic growing need for English in many sectors of Saudi society. They also have some educational justifications for their suggestions. The proponents of the second trend suggest to eliminate the English instruction. As an alternative they propose establishing a national agency for translation and arabization from all languages into Arabic. They also call for the arabization of university education. They justify their proposition by the weakness of Saudi students in English despite the long time and high expenses allocated for English instruction. They also justify their proposition by some linguistic, cultural and religious considerations.

The position of Saudi Arabia both Islamically and internationally, and its growing need for English in many sectors will reveal the importance of English for Saudi Arabia. The challenge facing Saudi educators is how to answer the following questions quickly and accurately: 1) Who should be taught English? 2) when should English be taught? and 3) what are the most effective methods to teach it? These questions have been answered briefly in this article.

It is very important to improve English instruction for those who need it. However, pushing English instruction into the elementary stage will not improve English learning. This solution has been tried in many countries and failed. In addition to the reservations that many parents have about this solution, it will be very costly and difficult to attain in Saudi Arabia. It is also important to recognize the vitality of arabizing higher education. A nation that has pride in its native language should not continue to teach sciences in English forever in its institutions. these two trends in the debate are contradictory. However, they can be made complementary. This can be done by a plan whereby efforts to improve English teaching become a part of a more comoprehensive plan for arabizing higher education in Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٩٥ - ٢٢٢ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس

محمد عبدالله المنيع

أستاذ مشارك،قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتطرق هذا البحث إلى معرفة مدى تأثير الأنماط الإدارية لمديري المدارس على أعمالهم في المدارس وذلك لأهمية هذا الموضوع، خصوصا وأن بعض المديرين يتبعون أنماطا إدارية مختلفة في معظم الأنظمة التعليمية.

وقد تناول البحث الأنماط الإدارية للمديرين السائدة وهي: النمط الديموقراطي؛ النمط الأوتوقراطي؛ النمط المتسيب.

وبعد عرض للبحوث السابقة حدد الباحث علاقة النمط الإداري بعمل المدير وقد توصل البحث إلى نتائج منها أن عمل مدير المدرسة يتأثر بالنمط الإداري الذي يعمل في إطاره. ففي الجو الديمقراطي توجد الثقة المتبادلة بين المدير والمدرسين ويوجد الود بين جميع الأعضاء وأن العمل لا يتأثر بترك المدير للعمل لفترة محددة. أما في النمط الأوتوقراطي، فإن الأفراد يكونون أكثر اعتمادا على مدير المدرسة ولا تتوافر الثقة المتبادلة كما أن العمل يتأثر بترك المدير للمدرسة لفترة محددة. أما في الجو الترسلي (المتسيب) فإن الثقة المتبادلة تحتل مكانا بين النمطين الديموقراطي والأوتوقراطي كما أن المدير في هذه الحالة يهمل تحقيق الأهداف على حساب العلاقات الإنسانية، والذي يختلف عن المدير الديموقراطي الذي يركز على تحقيق الأهداف في العمل وتحقيق أهداف النواحي الإنسانية.

كما تطرق البحث أيضا إلى العوامل المؤثرة على عمل مدير المدرسة، فالإدارة التعليمية وما تقوم به من تخطيط وإشراف والجهاز المركزي للتعليم وما يقوم به من وضع للسياسات والمناهج التعليمية والنظام العام في الدولة وما توفره من نواحٍ مالية له أثر كبير على قيام المدير بعمله وتحقيق الأهداف التعليمية في المدرسة.

مقدمـــة

يتعرض هذا البحث إلى معرفة مدى أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المـدارس وذلـك لأهمية هذا المـوضوع لمعرفة كيف يختلف عمل مديري المدارس في أداء واجباتهم تبعا لاختلاف أنماطهم الإدارية.

وقـد تناول البحث الاعتقاد السائد عن الإدارة المدرسية ومفهوم الإدارة في الدول العربية والدول المتقدمة والمفاهيم الخاطئة في الإدارة المدرسية وأنماط المديرين والتي تتلخص في النمط الديموقراطي، الأوتوقراطي والترسلي وتأثير كل منها على عمل المدير.

كما تطرق البحث أيضا إلى أعمال المديرين وقد ركز الباحث على الأعمال الإدارية، والأعمال الفنية، والأعمال الإنسانية بالإضافة إلى التخطيط والتنظيم والتوجيه، والتنسيق والتقويم.

ثم تعـرض البحث إلى العوامل التي تؤثر على أعمال المديرين وعلى الأسلوب القيادي للمديرين، ثم إلى أثر الأنماط القيادية على العلاقات الاجتماعية بالمدرسة وعلى إنتاج العاملين.

إن الغرض من هذا البحث هو التركيز على أنماط المديرين حيث إن لكل نمط نوعه الخـاص في القيام بالأعـمال المـدرسية وأن كل مدرسـة تختلف عن المدرسة الأخرى تبعا لاختلاف مدير المدرسة الذي في الغالب يتبع نمطا ربما يختلف عن المدير في المدرسة الأخرى.

تطور مفهوم عمل المدير

لقد كان الاعتقاد السائد بأن المدير هو ذلك الشخص الذي يعمل على المحافظة على النـظام وسـير العمل ومراقبة المدرسين والطلبة. ويتخذ القرارات المناسبة بكل ما يتعلق بشؤون المدرسة. كما أن علاقته بزملائه في العمل تكاد تكون رسمية، ويركز على تحقيق أهداف العمل على حساب العلاقات الإنسانية.

ففي الدول العربية والنامية نجد أن مدير المدرسة كان يقوم بجانب إدارة المدرسة بعملية التدريس في المدرسة. وكان يعمل كاتبا في البلدة أحيانا أو منشدا دينيا أو ممرضا أو حاجبا بقاعات المحاكم وكان يؤدي أعمالا وواجبات مهنية أخرى، والسبب في هذا أن مفهوم وظيفة مدير المدرسة لم تتبلور في أذهان القائمين على التعليم في هذه الدول لأن مفهوم وظيفة مدير المدرسة محصور فيما يقوم به مدير المدرسة من أعمال الغياب والحضور ومراقبة سلوك الطلبة داخل المدرسة وملاحظة النظافة وكتابة المذكرات... إلخ [١، ص ٩٨].

وبتطور العلوم التربوية بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة أصبح هذا الاعتقاد من المفاهيم الضيقة والمحدودة بالنسبة لمهام عمل مدير المدرسة. فالمدير ليس المحافظ على سير النظام فحسب بل بالإضافة إلى ما يقوم به من أعباء إدارية فهو أيضا المشرف التربوي الذي يولي الجانب التعليمي في مدرسته جل اهتمامه حتى يمكن أن يحقق الأهداف التربوية والتعليمية في مدرسته.

أما مفهوم وظيفة مدير المدرسة في الدول المتقدمة فهو مفهوم شامل ـ أي أنها وظيفة إدارية كاملة ووظيفة فنية كاملة، ويعني هذا التعبير أن مدير المدرسة مسؤول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية وجميع ما يتعلق بالنواحي الفنية كالمناهج وطرق التدريس والكتاب المدرسي من طبع وإخراج وأسلوب، وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة مدرسته بالمدارس الأخرى وعن النواحي الاقتصادية الخاصة بموارد المدرسة وعن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين ومدرسين وطلبة وعن تطوير الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة وعن الإشراف الإداري والفني ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة [١، ص ٩٩].

ويرجع عدم تكوين المفاهيم الصحيحة لدور مدير المدرسة في الدول النامية لعدة أسباب منها:

(١) عدم وجود الإعداد المسبق له في مجال الإدارة المدرسية قبل توليه منصب الإدارة

(٢) عدم وجود البرامج التدريبية أثناء الخدمة بشكل واسع تستطيع تطويره من

الناحية الإدارية والتربوية

(٣) عدم اقتناع المسؤولين عن التعليم بأهمية الإدارة المدرسية

(٤) عدم احترام وظيفة الإدارة حيث إن من يفشل في التدريس ربما يرشح لمنصب الإدارة

(٥) الاعتقاد السائد بأن المدير منفذ للقرارات والتعليمات فقط

(٦) استيراد بعض النماذج التربوية والإجراءات الإدارية من دول نامية أخرى والتمسك بها

(٧) تمسك المسؤولين عن التعليم بمبدأ عدم التغير لأن التغير ربما يضر بمراكزهم عن طريق إحلال أشخاص أكثر خبرة وكفاءة منهم في مجال الإدارة.

لاتزال غالبية الدول المستقلة حديثا تتبع أنماط إدارة مدرسية سادت في فترة الاستعمار والتي صممت أساسا لتخدم دورا إشرافيا وتنظيميا في الوقت الذي تحتاج هذه الدول فيه إلى نوع من الإدارة أكثر فعالية يستهدف ويأخذ في حسبانه المبادرة ويفك عقال الابتكار والتجديد داخل النظام كله، ويحقق النمو والتغيير الملائم للعصر [٢، ص ٢٠٠].

مفاهيم خاطئة عن مهام عمل مدير المدرسة

ونتيجة لذلك فقد تكونت مفاهيم خاطئة عن مهام عمل مدير المدرسة حيث تركز عمل المدير في الأعمال الإدارية الروتينية وأهمل إلى حد كبير المهام الأساسية الأخرى فأصبح مدير المدرسة يصادف ظروفا صعبة في عمله إذا كان ممن يتمسكون ببعض المفاهيم الخاطئة عن الإدارة والتي نشير إليها فيما يلي: [٣، ص ص ٣٢-٣٤]

١ - أن مجرد التعيين في وظيفة مدير المدرسة يعطيه الحق في قيادة أعضاء هيئة مدرسته.

فمدير المدرسة الذي يعتقد أن هيئة مدرسته يجب أن يتبعوه لمجرد أنه يقوم بهذه الوظيفة يخطىء خطأ فاحشا، فالقيادة أمر يكتسب ولا يصاحب الوظيفة بطريقة آلية.

٢ ـ أن أعضاء هيئة المدرسة يجب أن يتوافقوا مع مدير المدرسة: فحين يفترض مدير المدرسة أنه يمكن أن يكون رجلا ذا أهواء، أحمق، ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية، وأن أعضاء المدرسة يجب أن يعملوا معه على هذا الأساس، نجد فرص فشل هذا المدير قد توافرت. وقد يحتفظ مثل هذا المدير بمنصبه لفترة ما، ولكنه سوف يفقد قيادته، فالقيادة أمر تمنحه الجماعة للفرد الذي يحس بمشاعرها ورغباتها.

٣ ـ أن الولاء للأشخاص وليس للآراء والأفكار فكثير من مديري المدارس يفترضون أن أعضاء هيئة المدرسة يجب أن يدينوا بالولاء لأشخاصهم. ويحس مثل هؤلاء المديرين بالاضطراب حين يجدون أن بعض أعضاء هيئة المدرسة ممن قاموا بمساعدتهم في بعض الأوقات وممن قدموا لهم خدمات معينة، لا يناصرون سياستهم على طول الخط. وقد يبالغ هؤلاء المديرون في اضطرابهم فيتهمون مثل هؤلاء الأشخاص الذين يتميزون بالتمسك بالمثل والقيم الأخلاقية، بالخيانة وعدم الولاء. إن مفهوم الولاء على أنه الموافقة بالضرورة على كل ما يقوله أو يفعله مدير المدرسة في كل المسائل والمواقف يضعف في النهاية من ثقة المدير بنفسه وثقة أعضاء المدرسة به، كما يؤدي إلى تفكك هذه الهيئة وتمزقها.

٤ ـ أن ما يحسه الآخرون أمر غير مهم: فكثير من مديري المدارس لا يهمه ما يحسه الآخرون نحو ما يقوم به من أعمال. وواقع الأمر أن ما يحسه مدرس من المدرسين نحو عمل من أعمال مدير المدرسة يكاد يفوق في أهميته العمل نفسه. فإذا فسر مدرس، مثلا، توجيها من التوجيهات على أنه تأنيب أو عقاب، فإن سلوكه في المستقبل يتأثر بهذا التفسير. ولذلك يجب أن يضع مدير المدرسة نفسه دائما في مكان الأشخاص العاملين معه وأن يرى الأمور المتعلقة بهم من هذه الزاوية حتى لا تتعرض قيادته للفشل.

٥ ـ أن مدير المدرسة يمكنه أن يتخذ القرارات بمفرده: يعتقد كثير من مديري المدارس أن وظيفتهم الرئيسة هي اتخاذ القرارات في كل المسائل والأمور بمفردهم، وأننا إذ

سلبناهم هذا الحق لا يبقى لهم شيء يذكر. وواقع الأمر أن مدير المدرسة يجب أن يشرك معه أعضاء هيئة المدرسة في اتخاذ القرارات، وألا ينفرد بها بنفسه. ولا يمكن أن يقوم مدير المدرسة باتخاذ القرارات بمفرده إلا إذا كان من المؤمنين بالإدارة الأوتوقراطية أو كان المدرسون راغبين في التضحية بأحكامهم وآرائهم.

٦ - أنه يمكن إبقاء برنامج المدرسة على ما هو عليه: ولا شك أن هذا مفهوم خاطىء عن الإدارة، فحين نحاول أن نحتفظ ببرنامج المدرسة على ما هو عليه، فإننا نحاول المستحيل، فالظروف تتغير يوما بعد يوم، والبرنامج يجب أن يتميز بالمرونة والديناميكية، وحين يدرك مدير المدرسة هذه الحقيقة، وحين لا يضع الخطط لنمو العمل بمدرسته، يجد نفسه بين أمرين: إما أن يمنع التغيير أو ينسحب من دوره القيادي. فالقيادة دائما دور وبرنامج إيجابي، وهي تسعى دائما للتغيير والتطوير.

٧ - أنه يمكن إجبار هيئة المدرسة على اتباع النظام الديموقراطي: وهذا مفهوم خاطىء أيضا عن الإدارة. فإذا لم يكن أعضاء هيئة المدرسة راغبين في الاشتراك في وضع سياسة المدرسة، فإن إجبارهم على ذلك يكون غير منتج. ولا يمكننا أن نصل إلى نظام ديموقراطي بوسائل أوتوقراطية. واشتراك أعضاء هيئة المدرسة في اتخاذ القرارات عملية تدريجية يظهر فيها مدير المدرسة قيادته وتوجيهه الحكيم.

أنماط المديرين

يركز بعض المديرين على العمل وتطبيق الأنظمة بحرفيتها دون الاهتمام بالعاملين معه. وبعضهم قد يهتم بالعاملين دون تطبيق الأنظمة المناسبة. ومنهم من لا يظهر اهتماما بهذا أو بذاك. كما أن البعض يعتبر أن خير الأمور أوسطها، أي اهتمام وسط بين العمل والعاملين. كما أن البعض الآخر يهتم اهتماما متوازنا بتحقيق أفضل النتائج في العمل مع اهتمام كبير بالناس من خلال تطويع أهداف العمل بحيث تحقق احتياجات العاملين.

ويمكن توضيح الأنماط الرئيسة للمديرين فيما يلي.

المدير الديموقراطي

وهو ذلك المدير الذي يسعى إلى اهتمام عال بالعمل وتحقيق أهدافه واهتمام عال أيضا بالعاملين معه وتحقيق أهدافهم. وهذا لا يتم إلا بالمشاركة الفعالة بين المدير وبين المدرسين والعاملين في المدرسة لتحقيق جو تسوده الألفة والمحبة مع التركيز أيضا على أعمال العاملين معه ومدى تحقيقهم للأهداف والواجبات المطلوبة منهم.

يستمد هذا النموذج سلطته من الجماعة، ويفسح المجال أمام الأفراد ليكون لكل دور في القيادة والمشاركة وتحمل المسؤولية ويتولى المدير توضيح الأهداف للمدرسين ويوزع عليهم الأدوار فينال كل منهم نصيبه منها بحسب قدراته وإمكاناته، وفي ضوء هذا التوضيح تنهض المشاركة والمساندة والعمل الجماعي القائم على التخطيط والمتابعة والتقويم.

أما نظرة المدير الديموقراطي إلى طبيعة الإنسان ومحددات سلوكه فإنها تتلخص في النظرية الحديثة والتي تسمى (نظرية Y) حيث تفسر سلوك الإنسان بأسلوب منطقي لمواقف الإبداع في العمل: [٤، ص١٤١].

١ ـ الإنسان يرغب في العمل ويفضله على الفراغ.

٢ ـ الإنسان يحب المخاطرة بطبعه، والسعي لتحمل المسؤولية.

٣ ـ الإنسان يفضل أن يكون قائدا، ويمتلك قدرة على حرية العمل والتحرك.

٤ ـ الإنسان يسعى لإشباع حاجات ورغبات ليست مادية فقط.

ويعقد مدير المدرسة من هذا النوع اجتماعا يوميا لهيئة المدرسة وتخطط لجنة من المدرسين لهذه الاجتماعات. وقد يرأس المدير هذا الاجتماع وقد لا يرأسه، وسواء كان رئيسا للاجتماع أو عضوا فيه فإنه يسعى إلى الحصول على قرار جماعي ويعمل دائما على تحديد المسؤولية، وهو يعتقد أن من واجبه مساعدة كل أعضاء هيئة المدرسة على الاشتراك في اتخاذ القرار وفي الوصول إلى اتفاق نحو وسائل تنفيذ هذا القرار. ويغادر مدير المدرسة هذه الاجتماعات عادة وهو مقتنع بأنه سيقوم بتنفيذ المسؤوليات التي تتطلبها هيئة المدرسة منه، ويتوقع بالتالي أن يقوم كل عضو من أعضاء المدرسة بمثل هذا العمل. ولذلك يمكننا أن نقول بأن جميع أعضاء المدرسة يتركون اجتماعاتهم وهم مقتنعون بمسؤولياتهم المشتركة [٥، ص ١٣].

يتأثر عمل المدير بهذا النمط حيث توجد الثقة المتبادلة بين المدير والمدرسين ويوجد الود بين الجميع، كما أن العمل لا يتأثر بترك المدير له لفترة محدودة. وهذا النمط يترك آثارا إيجابية على المدرسة وما تقوم به من واجبات وأعمال لتحقيق الأهداف التعليمية.

المدير الأوتوقراطي

المدير الأوتوقراطي هو الشخص الذي يركز اهتمامه على العمل والنظام وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية على حساب العلاقات الإنسانية التي تربطه بالعاملين معه، أي أنه لا يقيم وزنا للنواحي الإنسانية في العمل حيث يعتبر المرؤوسين منفذين لتعليماته وأوامره بدون مناقشة أو إبداء رأي.

ويتبع القائد الأوتوقراطي أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه لعدم ثقته بهم، غير مدرك لما يترتب على ذلك من آثار القلق والتوتر في نفوسهم.

ويستمد هذا النمط سلطته من مركزه فلا يفسح المجال للمشاركة في اتخاذ القرارات كما يستغل مركزه للضغوط على المرؤوسين لإجبارهم على القيام بواجباتهم، كما أن النجاح في العمل يعتبر نجاحا لشخصه بغض النظر عما قام به المرؤوسون من أدوار إيجابية لهذا النجاح. في هذا النوع من الإدارة نجد المرؤوس يقوم بعمله بدون رغبة ذاتية أو رضاء نفسي وإنما يقوم بإنجاز العمل بسبب إجبار الرئيس له عن طريق التهديد بالخصم أو عدم الحصول على الترقيات في وظيفته أو لأسباب أخرى سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

أما نظرة المدير الأوتوقراطي إلى طبيعة الإنسان ومحددات سلوكه فإنها تتلخص في النظرية التقليدية (نظرية X): [٤، ص ١٤٠]

١ ـ الإنسان بطبعه كسول ولا يحب العمل.
٢ ـ الإنسان بطبعه خامل ولا يريد تحمل المسؤولية.
٣ ـ الإنسان يفضل دائما أن يجد شخصا آخر يقوده ويرشده للعمل.
٤ ـ الإنسان يدفع إلى العمل بالعقاب أو التهديد بالعقاب.

واجتماعات هذا المدير في المدرسة، اجتماعات قصيرة، يعطي فيها مدير المدرسة ما يريد إعطاءه من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز، ينصرفون بعدها لأعمالهم. ولا يخطط في العادة لمثل هذه الاجتماعات، بل تسير من وحي الساعة حين يرغب المدير ذلك. ويتناول مدير المدرسة عادة كل ما يتعلق بالمدرسين والتلاميذ، بالمناقشة الخاصة مع من يصطفيهم من أعضاء هيئة المدرسة، ويصدر قراراته في هذه الأمور المهمة نتيجة لهذه المناقشة أو بدونها [٥، ص ١٠].

من كل هذا نخرج بأن النمط الإداري الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر بل ورفضته التربية المعاصرة، لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها ونموها، فالعاملون في إطار هذا النمط مكلفون بتنفيذ التعليمات دون مشاركتهم في السياسة التعليمية علما بأنهم هم الذين سوف يقومون بهذا العمل وكذلك لأنهم وسيلة لبلوغ هدف محدد. ولو رأينا مدرسا يعمل في حقل التدريس تحت رئاسة مدير من هذا النمط فإنه لا يمكن أن يستخدم مع تلاميذه أسلوبا ديموقراطيا أي عكس هذا الأسلوب تماما بل سيسلك الطريق الذي أجبرهو عليه وبذلك ينعدم الانسجام في العمل بين مدير المدرسة والمدرس والتلميذ وفي النهاية تكون العواقب وخيمة على هؤلاء الطلاب [٣، ص ٢٦]. وفي إطار هذا النمط فإن الأفراد يكونون أكثر اعتمادا على مدير المدرسة ولا تتوافر الثقة المتبادلة بينهم وبين المدير، كما أن العمل يتأثر سلبا بدرجة كبيرة عند ترك المدير للعمل لفترة محددة.

المدير المتسيب

يركز هذا النمط من المديرين على تحقيق أهداف المجموعة وكسب رضاهم على حساب تحقيق أهداف العمل والواجبات المطلوبة أي أنه نمط سائب وفوضوي يعتبر الديموقراطية حرية مطلقة بدون ضوابط.

ويترك المدير للآخرين حرية التصرف أو حرية السلوك دون توجيه ودون تدخل في شؤونهم. ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد، وكثيرا ما يشعر أفرادها بالضياع والقلق وعدم القدرة

على التصرف السليم في المواقف التي تحتاج النصح أو المعرفة. مما يكون له آثار سيئة على العمل وعلى علاقة الجماعة بالقائد [٦، ص ٢٢٠].

وينعدم في هذا النمط تحديد المسؤولية مما يؤثر على تحقيق الأهداف وذلك لاتجاه القائد إلى تفويض السلطة لمرؤوسيه على أوسع نطاق ويترك لمرؤوسية حرية إصدار القرارات ووضع الحلول لإنجاز العمل وهذا يتضمن في ثناياه تهربا من جانب القائد من المسؤولية وتركها في أيدي المرؤوسين الذين قد تتعارض تصرفاتهم أو تصطدم بعضها ببعض [٧، ص ١٦٦].

ويتضح أن نظرة المدير المتسيب إلى طبيعة الإنسان ومحددات سلوكه تتلخص فيما يلي:

١ ـ الإنسان بطبيعته لا يحتاج إلى توجيه أو إرشاد للقيام بعمل.
٢ ـ الإنسان حر في تأدية أعماله وواجباته.
٣ ـ الإنسان لا يحتاج إلى من يحدد مسؤولياته.
٤ ـ الإنسان بطبعه حيوي ويتحمل المسؤولية.
٥ ـ الإنسان يستطيع اتخاذ القرارات المناسبة لعمله.

وفي هذا النمط الإداري يعمل كل أعضاء هيئة المدرسة كمستشارين لمديرهم، ولا يتميز منهم فرد على آخر إذ لكل منهم حق إبداء آرائه والدفاع عنها. ولا يحاول مدير المدرسة في هذا النوع أن يضبط حضور المدرسين وانصرافهم مرددا دائما بأن المدرسة تسير نفسها، وأن البلبلة جزء ضروري من الحرية، وأن المسؤولية والتوجيه الذاتي لا يمكن أن ينمو إلا إذا توافرت الحرية للمدرسين. ويكون العمل بهذه المدرسة غير منتظم حيث يقوم فيه بعض الموظفين بملاحظة الغياب وكتابة التقارير والقيام بتسيير شؤون المدرسة، بينما يصرف مدير المدرسة معظم وقته مع المدرسين في بحث المشكلات للمهمة التي يستدعيها العمل. وغالبا ما نجد هذا المدير غير راض عن تقدم مدرسته وهو يخشى دائما أن يكون المدرسون غير راضين عن عملهم أيضا [٥، ص ص ١٢-١٣].

كما أن الاجتماعات تعقد في مواعيد غير محددة وبدون إعداد جدول مسبق وبالتالي تطول مدتها وتكثر المناقشة حول أمور كثيرة.

وفي إطار هذا النمط تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وهنا تنعدم القيادة وتنعدم روح العمل الجماعية المشتركة مما يجعل المدرسة في حالة تسيب ويسود القلق والتوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال ولا رقابة لكي تحقق المدرسة أهدافها [٣، ص ٢٧].

أعمال المديرين

إذا نظرنا إلى مهام عمل مدير المدرسة نجدها كثيرة ومتنوعة فهي تختلف تبعا لاختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والإدارية ووجود المدارس في المدن أو القرى والكثافة السكانية. فمهام مدير المدرسة تشمل العملية الإدارية والإشراف على النواحي التعليمية والعلاقات الإنسانية، وما يقوم به المدير من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه وتقويم لجميع ما يتعلق بالمدرسة.

وتشغل الواجبات الإدارية والتنظيمية عادة معظم وقت رجل الإدارة وينطبق هذا الكلام أيضا على رجال الإدارة التعليمية ومن بينهم بالطبع مدير المدرسة. ومن الشكاوى الشائعة بين العاملين في ميدان الإدارة التعليمية أن معظم وقتهم يضيع في الأعمال الإدارية الجانبية والروتينية وأنهم لذلك لا يجدون من الوقت ما يسمح لهم بدراسة الأشياء التي يعتقدون أنها تمثل الأهمية الكبرى في عملهم، مثل الجوانب الفنية التي تتعلق بتحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة [٥، ص ص ١٢-١٣].

الأعمال الإدارية

يقوم مدير المدرسة ومن يساعده في عملية الإدارة بعدد من الأعمال الإدارية من أهمها التنظيم المدرسي ويتطلب ما يلي: [٨، ص ص ٣٨ - ٣٩].

١ ـ السجلات المدرسية: يجب أن يهتم مدير المدرسة بإعداد السجلات المدرسية التي تكفل حسن سير العمل بالمدرسة وتنظيم النواحي فيها ومن أهم هذه السجلات:

- سجل قيد التلاميذ وبياناتهم
- كشف غياب يومي للتلاميذ
- سجل تفريغ غياب التلاميذ
- سجل الدرجات الشهرية
- سجل نتائج الامتحانات
- سجل الموظفين وأعمالهم وبياناتهم
- سجل حضور الموظفين وانصرافهم
- سجل حصر غياب الموظفين وتأخرهم
- سجل متابعة أعمال المدرسين

٢ ـ جدول الدراسة: يجب أن يشرف مدير المدرسة على وضع الجدول وتراعى فيه الجوانب التالية:

- مراعاة المواصفات الفنية في وضع الجدول
- تحقيق العدالة بين المدرسين مع ترك فراغات للمدرسين بين الحصص للقيام بالتصحيح، مع عمل الجداول بأنواعها: جدول مدرسي عام ـ جدول الفصل ـ جدول المدرس ـ جدول حصص مدرس كل مادة

٣ ـ الإشراف على إعداد قوائم الطلاب لكل فصل على حدة وتوزيع الطلاب على الفصول.

٤ ـ الإشراف على الغياب وحصره يوميا وإخطار أولياء الأمور عن غياب أبنائهم وطلب أسباب تغيبهم وكذلك حصر غياب العاملين وتأخرهم والأسباب التي أدت إلى ذلك

٥ ـ قبول الطلبة الجدد وجميع متطلبات الشؤون الطلابية

هذا بالإضافة إلى الأعمال الإدارية الأخرى مثل إعداد قوائم بالطلبات التي تحتاجها المدرسة من المواد التعليمية والكتب والأثاث وصيانة المبنى المدرسي وكتابة التقارير وإصدار التعاميم والنشرات والأعمال التي تتكرر يوميا وجميع النواحي الروتينية التي يتطلبها العمل الإداري لمدير المدرسة.

الأعمال الفنية

مما سبق يتضح لنا أن مدير المدرسة يقوم بأعمال إدارية عديدة وتكاد تكون هذه الأعمال الإدارية شغله الشاغل حتى أن معظم مديري المدارس خصوصا في الدول النامية يقضون معظم وقتهم في الأعمال الإدارية والروتينية التي تتكرر كل يوم، لأن الاعتقاد السائد بأن الإدارة هي عملية حفظ للنظام وما يحتويه من حفظ للملفات والغياب ومراقبة سير العمل.

ويقصد بالأعمال الفنية وقوف مدير المدرسة باستمرار على حالة التعليم والتدريس في مدرسته وما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول وتوزيع التلاميذ عليها على أساس متجانس أو غير متجانس وتطوير أساليب الأداء والتدريس وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية ومساعدة المعلمين الجدد على الاندماج في أسرة المدرسة والأخذ بيدهم في أولى خطواتهم في المهنة [٥، ص ٧١].

ومن الأعمال الفنية المهمة اعتبار مدير المدرسة مشرفا تربويا مقيما في مدرسته وهذا ما تحث عليه الاتجاهات الحديثة في التربية. ويتحمل مدير المدرسة التوجيه والإشراف على البرنامج التعليمي لأن الموجهين أو المشرفين التربويين يزورون المدرسة لفترات قصيرة ومرات قليلة في العام الدراسي فمن الصعب تقويم المدرسين في وقت قصير، ولكن المدير الذي يعايش المدرسين ويعرف الظروف والمشكلات التي تمر بهم يستطيع أن يعطي صورة واضحة عنهم.

ولكي يتمكن مدير المدرسة من أداء دوره الإشرافي في مدرسته بفاعلية عليه أن يكون واعيا بأهـداف الإشراف التربوي الحديث الذي يناسب مختلف المواقف التعليمية والإمكانات والمعلمين وذلك منعا لتشتيت الجهود. ومن أهم هذه الأهداف: تحسين مواقف التعلم والتعليم وتشويق المعلمين إلى عملهم وإثارة حماسهم له وتوجيههم للاهتمام بالتعليم الجماعي لإعداد جيل متعاون مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومساعدة كل معلم على تقويم ذاته واستغلال ما لديه من قدرات ومهارات وحث المعلمين على التعاون البناء لمواجهة ما يعترضهم من مشكلات وتشجيعهم على التفكير الناقد واستكمال النقص في إعدادهم المهني بالتدريب أثناء الخدمة، ثم جعل المعلمين يؤمنون بالتطور ومساعدتهم على التنسيق بين أنشطة التلاميذ أي مساعدتهم على النمو المهني [٩، ص ٣٠].

الأعمال المتعلقة بالعلاقات الإنسانية

وتتعلق بالطريقة التي يستطيع بها الإداري التعامل مع الآخرين بنجاح بحيث يشجعهم على التعاون معه ويزرع فيهم الإخلاص ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء [١٠، ص ٨٦].

فمدير المدرسة يتعامل مع المدرسين والطلبة وأولياء الأمور وجميع العاملين في المدرسة ويشاركهم في اتخاذ القرارات وإن لم تكن لديه القدرة في التعامل ومواجهة المواقف بحسن تصرف فإنه لا يستطيع أن يؤدي عمله على الوجه المطلوب.

ينبغي أن ينطلق الإداري من معتقدات أساسية بقيمة جميع الأفراد واحترام رغبات الآخرين ومشاعرهم، وإرادته بأن يرى الأفراد جميعا في المؤسسة يسلكون ويؤدون أعمالهم بتناسق، وأن ينطلق من مهارة في العمل مع الأفراد والجماعات بغية تحقيق أهداف المؤسسة [١١، ص ٣٤].

وقد أشار «وين» في دراسته عن القيادة التربوية إلى أن مدير المدرسة ينفق على الأقل ٩٠٪ من وقته في العمل مع الناس. ويقرر «بريستوود» أن المدير يجب أن يؤمن بطريقة العمل هذه وأن يتبع هذه الفلسفة وأن ينظم هيئة التدريس والمواقف المدرسية بالدرجة التي

تجعل من العمل معا أمرا ممكنا [١٢، ص ٦٥].

التخطيـط

يعتبر التخطيط من أولى المهام التي يقوم بها مدير المدرسة سواء كان العمل الذي يقوم به من الأعمال الإدارية أو من الأعمال الإنسانية أو من الأعمال الفنية. فكل عمل يقوم به المدير يتطلب نوعا من التخطيط.

والتخطيط هو بحث السياسة العامة للمدرسة ووضع برنامج شامل للعمل وتوزيعه، وذلك بالتعاون مع مجلس المعلمين ليصبح كل عضو في المدرسة على بصيرة بما يعمل مؤمنا به ومتحملا نصيبه من المسؤولية [١٣، ص ٣٩].

وفي عملية التخطيط يتم بحث جميع الأمور المتعلقة بالموارد البشرية التي تتحمل أعباء تنفيذ الخطة والموارد المالية والبرامج المزمع التخطيط لها ودراسة الموضوعات المتعلقة بالخطة من جميع جوانبها وتحديد الأهداف وإيجاد الوسائل لبلوغها وكذلك دراسة المعطيات والظروف التي مرت على الخطة الماضية وكيفية مواجهتها حتى تصبح الخطة الحالية أكثر شمولا وأسهل تطبيقا.

كما أن مدير المدرسة لا يستطيع أن يضع الخطط بمفرده وإن فعل ذلك فهو يعتبر مستبدا برأيه غير مكترث بما يدور حوله. وبذلك يفقد ثقة زملائه في العمل مع تراكم جميع الأعباء الإدارية عليه وإهمال جوانب ذات أهمية كبيرة في المدرسة، ما يجعل من الصعب الوصول إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة.

التنظيـم

وهو النتيجة الطبيعية للتخطيط، إذ يتطلب التخطيط تنظيم المصادر البشرية والمالية والمادية بطريقة أكثر فعالية، لتستخدم جميعا في تحقيق الأهداف [١١، ص ١٤].

فالتنظيم هو وضع الخطة موضع التنفيذ وذلك بتقسيم العمل في المدرسة على جميع

العاملين كل على حسب اختصاصه واهتماماته وتوفير جميع الوسائل الممكنة لتنفيذ ذلك.

التوجيـه

يعتبر التوجيه من الواجبات المهمة لمدير المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة بتوجيه المدرسين والعاملين والطلبة للقيام بأعمالهم وعندما يكون توجيه المدير لهذه الفئات فعالا فإن مستوى الإنجاز يكون أكثر فعالية وبذلك تتحقق الأهداف المدرسية المنشودة.

وباعتبار مدير المدرسة موجها تربويا مقيما في مدرسته فمن هذا المنطلق يقوم مدير المدرسة بتوجيه المدرسين في النواحي التعليمية سواء في الطرق المناسبة للتدريس أو استعمال الوسائل المناسبة أو الأنشطة الصفية أو اللاصفية والتنسيق بين جهودهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما أن مدير المدرسة يقوم بتوجيه الطلبة ويساعد المدير في ذلك وكيل المدرسة أو المشرف الاجتماعي أو الموجه الطلابي إن وجد. «ويركز هذا المفهوم على معرفة التلميذ لنفسه حتى يمكنه أن يواجه مشكلاته الخاصة وأن يتمكن من حلها بصورة مناسبة... فالتلميذ في المدرسة في كثير من الأحيان قد لا يعرف ماذا يريد. ووظيفة التوجيه المدرسي مساعدته على اكتشاف حاجاته وقدراته واهتماماته [٥، ص ص ١٤١ - ١٤٩].

والتوجيه لا يقف عند النواحي التعليمية بل يتعدى ذلك إلى نواحي السلوك الملاحظ داخل المدرسة. فإذا كان سلوك التلميذ غير سوي في المدرسة فواجب المدير في ذلك توجيهه إلى السلوك الإيجابي وغرس الأخلاق والعادات الحميدة بين الطلبة متبعا في ذلك أساليب التوجيه الحديثة لجميع أفراد المجتمع المدرسي.

التنسيق

ويقصد به تنظيم جهود العاملين في المدرسة من إداريين ومدرسين وتحديد أعمالهم بحيث لا تتداخل أو تحدث ازدواجية في العمل عند تكليفهم بما يقومون به من أعمال، بحيث تتوجه جهودهم جميعا لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة.

فمدير المدرسة يعمل على التعرف على استعدادات وميول ورغبات جميع العاملين معه حتى يستطيع التنسيق فيما بينهم ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

التقويـــم

ويتضمن متابعة النتائج وتقويمها واستخدام النتائج كتغذية راجعة لمقارنتها مع الأهداف الموضوعة، وإدخال التعديلات في التخطيط في ضوء تلك النتائج [١١، ص ٣٤].

ويقصد بالتقويم المراقبة أو الإشراف على سير العمل من بداية الخطة (أو البرنامج) حتى نهايته، فالتقويم عملية مستمرة للعملية التعليمية وللخطط والبرامج وجميع العاملين في المدرسة.

فمدير المدرسة يقوم بتقويم المدرسين ورفع التقارير الخاصة عنهم إلى إدارة التعليم كما تقوم إدارة المدرسة بتقويم التلاميذ عن طريق الامتحانات التي يقومون بأدائها في المدرسة. ولا يمكن أن يقوم المدير بأعماله على الوجه المطلوب بدون التقويم فكثيرا من الإدارات فشلت في أداء مهامها نظرا لعدم توافر الإشراف والتقويم المستمر.

الأسلوب القيادي

يختلف الأسلوب الإداري تبعا للأنماط الإدارية التي تميز الإداريين بعضهم عن البعض الآخر وكذلك الأسلوب القيادي يختلف باختلاف النمط الذي يعمل القائد في إطاره. ولما كانت القيادة التربوية تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤوسيه ـ بغرض إرشادهم وتوجيههم ـ تعكس تباينا في أساليب القيادة وأنماطها [١٤، ص ٢٩]. والأسلوب القيادي يختلف عن الأسلوب الإداري في كون أن القيادة لها دور في التأثير على سلوك الآخرين والقائد يضع الخطط والبرامج والسياسات العامة؛ أما الإداري فهو في الغالب منفذ لتلك السياسات والبرامج، وربما يكون مدير المدرسة قائدا تربويا في حدود الإمكانات المتاحة في المدرسة.

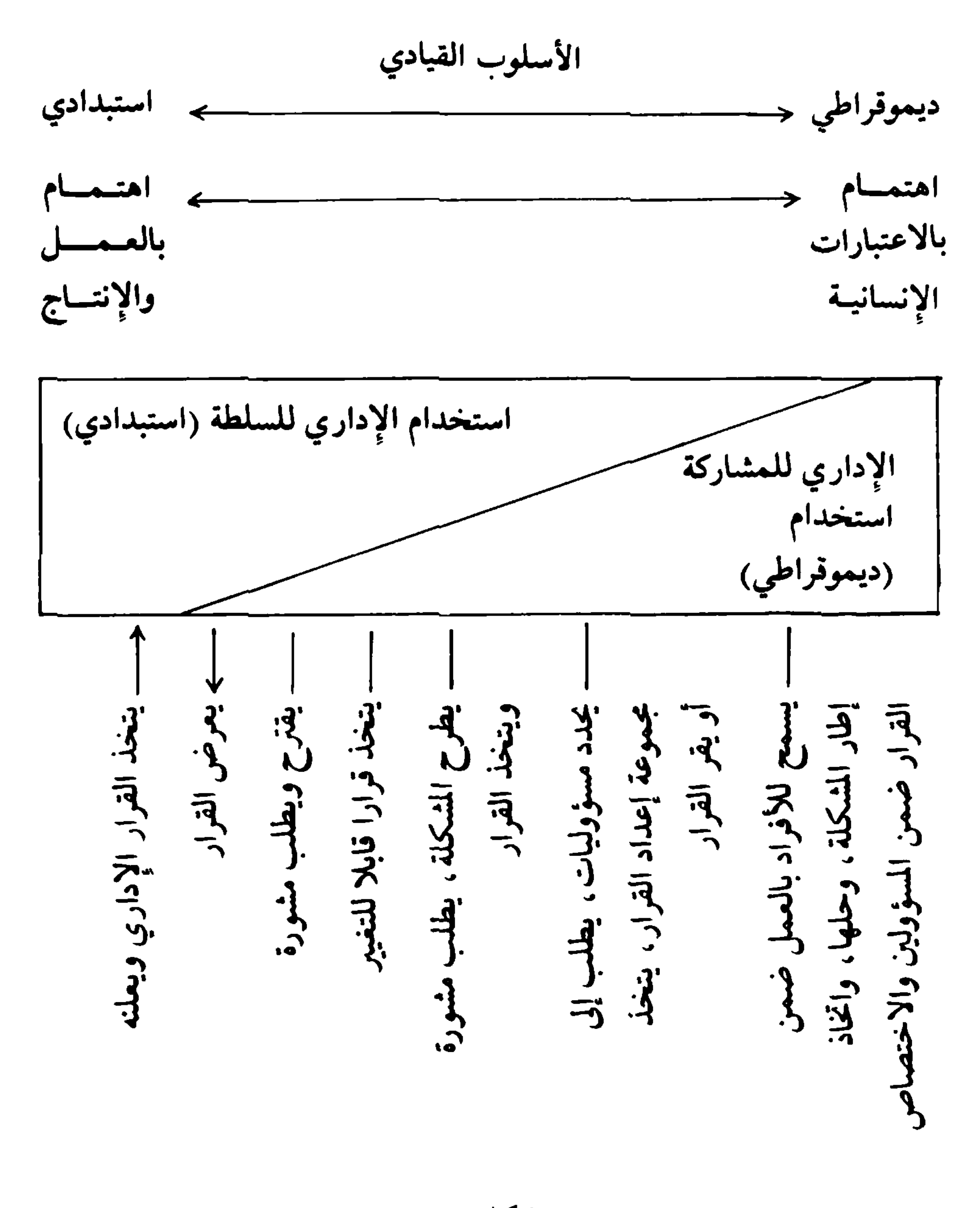
تشير الاتجاهات الحديثة في التربية إلى أن إدارة المدارس نوع من القيادة في مجال خاص هو العمل المدرسي، فمدير المدرسة هو القائد الذي يشرف على جميع أعمال المدرسة، ويوجهها الوجهة الملائمة. ويشاركه في مسؤولية القيادة هذه المعلمون، الذين يساعدونه في توجيه التلاميذ وتدريبهم، والإشراف على أعمالهم ونشاطاتهم المتنوعة، وذلك كله بالإضافة إلى قيامهم بمهنة التدريس [١٥، ص ١٠٤].

فالأسلوب القيادي إما أن يكون ديموقراطيا أو استبداديا أو يتمتع فيه الفرد بالحرية الكاملة. فالنوع الأول يظهر فيه نفوذ الجماعة ككل، والنوع الثاني يستشير فيه القائد رأي الجماعة التي يعمل معها، والثالث يعد فيه كل فرد مسؤولا يستطيع أن يقود نفسه بنفسه دون حاجة إلى معونة أحد، كذلك يختلف هؤلاء الباحثون في الرأي عن غيرهم عند تحديدهم للأساليب الإدارية التي قام بها باحثان آخران تاننبوم وشميدت [١٦] والتي بين فيها هذان الباحثان أن القيادة الفعالة تعتمد على التوافق بين العناصر التالية:

طبيعة احتياجات المرؤوسين: مثل درجة احتياجاتهم للاستقلال أو الاعتماد الوظيفي في الأداء، واستعدادهم لتحمل المسؤولية، ودرجة اهتمامهم بالمشكلة موضوع الدراسة، ودرجة ولائهم للمؤسسة، ودرجة معرفتهم وخبرتهم بالمشكلة موضوع الدراسة، ودرجة تحملهم لدرجات من الغموض في طبيعة الموقف المواجه، وتوقعاتهم الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

طبيعة القائد وميوله: مثل قيم القائد الخلقية والدينية والاجتماعية وميوله القيادية وطبيعة الأساليب التي يرتاح إليها، وقدرته على تحمل الموقف الذي يواجهه، وقدرته على فهم احتياجات المرؤوسين وتقديرها.

إن القيادة الناجحة هي تلك التي تساعد الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، والمعلمون كأفراد يحتاجون إلى التقدير والتقبل والتشجيع الكافي بأن خططهم لن تفشل وبمعنى آخر يحتاج المعلمون إلى نمو مهني من جهة، ونمو شخصي من جهة أخرى [١٧، ص ١٥٤].



شكل ١

أما أساليب ومحاولات الإداري التي يمكن استخدامها في التعامل مع السلوك الإنساني في تنظيمات العمل فمنها: [١٠، ص ص ١٤٠-١٤١]

- توفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية
- إيجاد جو من العلاقات الإنسانية المناسبة
- توفير الحوافز المناسبة

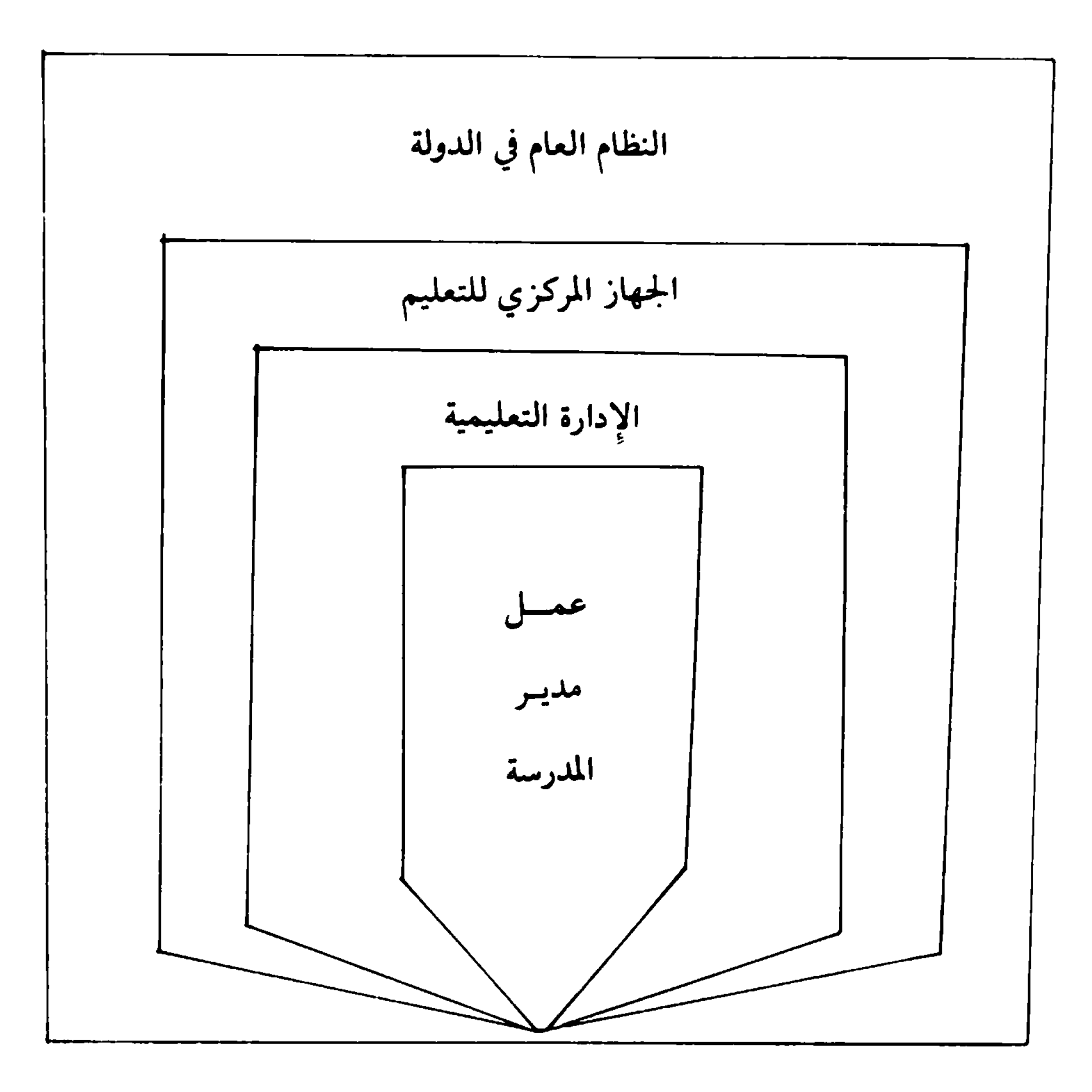
- إشراك الأفراد في تخطيط العمل وتنظيمه حسب اختصاصاتهم
- توضيح الاختصاصات وتوزيع المسؤوليات بدقة
- التدريب المستمر
- توفير الاتصالات الفعالة

العوامل المؤثرة على عمل مدير المدرسة

يتأثر عمل مدير المدرسة بعدة عوامل تبعا للظروف البيئية والاجتماعية والسياسية والتنظيم التعليمي الموجود في كل دولة. وحيث إن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية وكذلك الإدارة التعليمية جزء من الجهاز المركزي للتعليم، وحيث إن الأخير أيضا جزء من النظام العام للدولة الذي يشمل النظم السياسية والمالية والاجتماعية، لذلك نجد أن الإدارة المدرسية تتأثر إلى حد كبير بما تتخذه الإدارات الأخرى من قرارات، فالإدارة المدرسية لا تستطيع أن تتحرك من فراغ ولكنها محكومة ومرتبطة بالتغيرات والسياسات التربوية خارجها.

النواحي المالية والنواحي الاقتصادية

وإذا كانت الإدارة المدرسية تتأثر بالمحيط الخارجي لها فلا شك أن عمل مدير المدرسة سيتأثر تبعا لذلك. فمدير المدرسة لا يستطيع توفير الوسائل التعليمية أو تحسين البرامج التعليمية أو توفير الأبنية المدرسية الملائمة أو تحسين العملية التعليمية بوجه عام إلا إذا توافرت النواحي المالية الضرورية وذلك لن يتأتى إلا إذا توافرت الإمكانات الاقتصادية في البلاد. ففي الدول النامية التي تتوافر لديها الإمكانات الاقتصادية العالمية تتوافر لدى مدارسها المواد التعليمية والبرامج التعليمية والبرامج التدريسية والوسائل التعليمية التي تساعد المدير في وصول مدرسته إلى أهدافها التعليمية. أما في الدول الفقيرة فنجد أن الإدارة المدرسية لا تستطيع أن توفر ما يحتاجه المدرسون أو الطلبة من الإمكانات والمواد التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف في يسر وسهولة، كما أن مبانيها المدرسية تكاد تكون قديمة ولا تتوافر فيها الإمكانات الحديثة لممارسة الأنشطة اللاصفية.



شكل ٢ . تأثير النظام العام في الدولة، والجهاز المركزي للتعليم وإدارة التعليم على أعمال مدير المدرسة

نمط الإدارة التعليمية

إن شخصية المدرسة وكيانها، يستمد من شخصية النظام التعليمي ككل وكيانه. فالإدارة المـدرسية ليست كيانـا مستقلا بذاته، ولكنها جزء من الكيان الأكبر وهو الإدارة الـتعليمية. وتختلف السلطات والصـلاحيات الممنـوحـة من الإدارة التعليمية للإدارة المدرسية، ومن مجتمع إلى آخر، تبعا لاختلاف نظام الإدارة على المستويين المحلي والقومي [١٨، ص ص ٧٦-٧٧].

كما أن نمط الإدارة التعليمية في إدارة التعليم والجهاز المركزي للتعليم له دور كبير في التأثير على نوع الإدارة المدرسية وبالتالي على عمل مدير المدرسة فإذا كان نمط الإدارة التعليمية يميل إلى المركزية فإن نمط الإدارة المدرسية في أغلب الأحيان سيعكس هذا الاتجاه داخل المدرسة. فمدير المدرسة الذي يعمل في إطار هذا النمط فإن علاقته مع زملائه ستكون رسمية ويميل إلى اتخاذ القرارات بمفرده وبدون مشاركة زملائه في العمل، وتكون الاجتماعات التي يعقدها مع المدرسين قصيرة وهو الذي يستولي على النقاش وطرح الآراء، ويكون تركيزه على تحقيق أهداف العمل أكثر من تحقيقه للعلاقات الإنسانية في المدرسة. وبذلك نجد أن نوع النمط الإداري المتبع خارج الإدارة المدرسية يؤثر في كثير من الأحيان على نوع النمط الإداري داخل المدرسة.

النظام العام في الدولة

إذا كانت الإدارة المدرسية تتأثر بالإدارة التعليمية والإدارة في الجهاز المركزي للتعليم فإن هذه الإدارات مجتمعة تتأثر بسياسة الدولة وخططها التنموية.

تتأثر الإدارة التعليمية في البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة من حيث ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة. ونظرا لتزايد أهمية التعليم واعتباره أمرا حيويا للأمن القومي لا يقل عن حيوية الاستراتيجية العسكرية، فقد أخذت الحكومات في الدول المختلفة تفرض سلطتها على إدارة التعليم أو تزيد من تدخلها في شؤونه وتوجيهه حتى في الدول التي جرت التقاليد بها على عدم تدخل الحكومة المركزية في شؤون التعليم [١٩، ص ص ٢٧-٢٨].

ولا تستطيع الدولة تنفيذ خططها التنموية إذا لم يكن للتعليم دور أساسي في هذه الخطط. فالتعليم يمد المجتمع بالكوادر المتعلمة والمدربة في مجالات شتى يحتاج لها المجتمع للمضي قدما في تحقيق أهدافه. وهذه الاستجابة من التعليم تبين مدى العلاقة الحيوية بين سياسة الدولة والتعليم بوجه عام والمدارس ومعاهد التدريب بوجه خاص. ولا شك أن مثل هذه العلاقة تحتم على المدير القيام بواجبات ومهام تتلاءم وتحقيق هذه الأهداف السامية.

أثر الأنماط القيادية على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وعلى إنتاج العاملين

في دراسة قام بها بعض علماء النفس الأمريكيين، وكان الهدف منها محاولة التعرف على طبيعة القيادة والعلاقات التي تحكمها في ارتباطها بالعلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة [١٤، ص ص ١٠٨-١١٠]، طلب الباحثون من مجموعة من تلاميذ المدارس الابتدائية في سن العاشرة أن ينضموا إلى ناد خارج المدارس الملتحقين بها لمزاولة بعض الأنشطة والحرف اليدوية البسيطة. ولقد تم إخضاع هذه المجموعات إلى إشراف أشخاص بالغين بعد اتباع الأسلوب القيادي المطلوب وأن تعيش كل مجموعة في الجو الخاص بهذا النمط القيادي.

ولقد طلب من قائد كل مجموعة (أوتوقراطية، ديموقراطية، ترسلية) أن يتصرف حسب ما يقتضيه النمط الإداري الذي هو فيه وبعد تعاقب تطبيق أساليب الإدارة على كل جماعة وذلك بتبديل أعضاء المجموعات حيث نقل الذين في مجموعة ديموقراطية والذين في مجموعة أوتوقراطية إلى مجموعة ترسلية والعكس بالعكس، وبعد أخذ الملاحظات وتعقب النتائج ظهرت نتائج الدراسة على هذا النحو:

١ - من حيث الثقة المتبادلة بين الأفراد بعضهم وبعض وبينهم وبين القائد:

أ) الجو الديموقراطي: أشاع جوا من الثقة المتبادلة والتجاوب فكانوا يعرضون عليه مشكلاتهم وأسرارهم، كما اتضح أن الأفراد في هذا الجو لم يشعروا بالقلق بل كان هناك شعور بالراحة النفسية والاستقرار والمسالمة.

ب) الجو الأوتوقراطي: جعل الأفراد أكثر اعتمادا على القائد وأكثر تملقا له وسعى أفراد المجموعة لجذب انتباهه ولفت أنظاره إليهم للحصول على الثواب واجتنابا للعقاب، كما أن لم يتوافر جو الثقة المتبادلة لا بين الأفراد بعضهم ببعض ولا بينهم وبين القائد كما ساد جو من الشعور بالقلق والإحباط والحرمان.

جـ) الجو الترسلي: كانت درجة الثقة المتبادلة فيه متوسطة تقع بين النمط الديموقراطي والأتوقراطي، وكان مستوى التذمر أيضا متوسطا.

٢ ـ من حيث ترك القائد لمكان العمل : حيث تعمد قادة المجموعات التغيب لفترات قصيرة عن مكان العمل فكانت النتيجة كما يلي :

أ) في الجو الديموقراطي : كان الإنتاج في غياب القائد مساويا للإنتاج في حضوره .

ب) في الجو الأوتوقراطي : أظهرت الجماعة أنها أقدر من الجماعات الأخرى على العمل أثناء حضور القائد فقط إلا أن عملهم يقل في فترة تغيب القائد .

جـ) في الجو الترسلي : مثل الجو الأوتقراطي إلا أنه حدث مرة أن أنتج أعضاء الجماعة في غياب القائد أكثر من إنتاجهم العادي ، وذلك لأن واحدا منهم تولى قيادة الجماعة قيادة أوتقراطية .

٣ ـ من ناحية السلوك الاجتماعي :

أ) في الجو الديموقراطي : كان هناك ود بين الأعضاء وكان الشعور بال «نحن» أقوى من ال «أنا» وكانت الروح المعنوية عالية .

ب) في الجو الأوتوقراطي : لوحظ بعض أنواع السلوك العدواني بين أفراد المجموعة ببعض مع توجيه بعض مظاهر العدوان نحو القائد .

جـ) في الجو الترسلي : كانت درجة الود التي ظهرت من أفراد الجماعة بدرجة متوسطة أقل من الجو الديموقراطي وأعلى من الجو الأوتوقراطي .

٤ ـ من ناحية تعاقب الأطر القيادية :

أ) الانتقال من الأتوقراطية إلى الديموقراطية أو الترسلية : ترتب عليه أول الأمر انفجار عنيف ، وهذا الانفجار يدل على ما كان يشعر به الأفراد سابقا من كبت وتوتر إلا أن هذا السلوك لم يستمر طويلا ثم تأقلم الأطفال مع الجو الجديد .

ب) الانتقال من الأتوقراطية إلى الديموقراطية أو الترسلية ثم إلى الأوتوقراطية مرة ثانية قوبل بمعارضة شديدة ، بعد تجربة الأفراد للجو الديموقراطي .

وفي الدراسة المتعلقة بالأنماط القيادية الإدارية لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض وأثرها على التحصيل الدراسي ، استنتجت الباحثة بأنه توجد علاقة بين سلوك

مديرة المدرسة القيادي والتحصيل الدراسي للطالبات، فكلما زادت درجة اهتمام مديرة المدرسة بالعلاقات الإنسانية والعمل ارتفعت الروح المعنوية وأثر إيجابيا على التحصيل الدراسي [٢٠، ص ٥١].

لقد أسهمت هذه الدراسات التجريبية في توجيه أنظار الباحثين إلى معرفة مزايا وعيوب كل أسلوب من الأساليب القيادية الثلاثة لتطبيق الأسلوب الأفضل. ولقد اتضح تفوق النمط الديموقراطي في القيادة وإمكانية تعلم طرق الضبط الديموقراطي من قبل الأفراد. أو بمعنى آخر، لقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن خصائص السلوك الديموقراطي يمكن اكتسابها بالتعلم، وأنها ليست سمات أو قدرات موروثه، وهكذا ندرك أن القيادة الديموقراطية هي الأسلوب الذي يجب أن نعمل على تنميته وتدعيمه وبصفة خاصة في القيادة التربوية، حيث يقع على القائد التربوي مسؤولية خلق المناخ المدرسي المناسب للعاملين والتلاميذ على حد سواء يمارس الفرد فيه ويتعلم كيف يكون ديموقراطيا وهو يلعب أدواره الاجتماعية المختلفة.

الخلاصة

تطرق هذا البحث إلى معرفة تأثير الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس. وقد وجد الباحث أن الأنماط الرئيسة والشائعة هي:

١ ـ النمط الديمقراطي
٢ ـ النمط الأوتوقراطي
٣ ـ النمط الترسلي (المتسيب)

وبعد استعراض البحوث والدراسات السابقة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن عمل مدير المدرسة يتأثر بالنمط الإداري الذي ينتمي إليه المدير. ففي الإطار الديمقراطي توجد الثقة المتبادلة بين المدير والمدرسين ويوجد الود بين جميع الأعضاء وأن العمل لا يتأثر بترك المدير للعمل لفترة محددة. أما في النمط الأوتوقراطي فإن الأفراد يكونون

أكثر اعتمادا على المدير ولا تتوافر الثقة المتبادلة لا بين الأفراد بعضهم ببعض ولا بينهم وبين المديرين. كما أن العمل يتأثر سلبا بدرجة كبيرة عند ترك المدير العمل لفترة محددة.

وفي الإطار الترسلي (المتسيب) نجد أن درجة الثقة المتبادلة تكاد تكون وسطا بين النمطين الديموقراطي والأوتوقراطي. والود بين الأعضاء أيضا بدرجة متوسطة ولكنها أقل من النمط الديموقراطي.

كما قام الباحث بتوضيح مهام عمل المديرين والتي تتلخص في الأعمال الإدارية الفنية والعلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى ما يقوم به المديرون من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق وتقويم.

كما وضح الباحث العوامل المؤثرة في أعمال المديرين وهي الإدارة التعليمية وما تصدره من قرارات وأنظمة، وكذلك الجهاز المركزي للتعليم وما تقوم به من سياسات وخطط، وكذلك النظام العام في الدولة وما يحتويه من نظم اقتصادية وسياسية واجتماعية وما له من تأثير على الإدارات الأخرى وتأثر الإدارة المدرسة بذلك لأن العلاقة التي تربطها بذلك هي علاقة الجزء بالكل.

المراجع

[١] محضر، حسين عبدالله. *الجديد في الإدارة المدرسية*. جدة: دار الشروق، ١٣٩٨هـ.

[٢] كوميز، ف. *أزمة التعليم في عالمنا المعاصر*. ترجمة أحمد خيري كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٢م.

[٣] مصطفى، حسن. *اتجاهات في الإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

[٤] جرادات، عزت. «القيادة في الإدارة.» *رسالة المعلم*. الأردن، ع٤ (١٤٠٣هـ).

[٥] سمعان، وهيب، ومحمد منير مرسي. *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[٦] مطاوع، إبراهيم عصمت. *الأصول الإدارية للتربية*. جدة: دار الشروق، ١٤٠٢هـ.

[٧] جوهر، صلاح الدين. *المدخل في إدارة وتنظيم التعليم*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٤م.

[٨] فراج، محمد أحمد. «الإدارة المدرسية تقول.» *مجلة التربية*، قطر، ع١ (١٩٧٧م).

[٩] الأيوبي، إسحق. «مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم.» *رسالة المعلم*. الأردن، س١٩، ع١ (١٩٧٦م).

[١٠] جرادات، عزت. «القيادة في الإدارة التربوية.» *مجلة التربية*، قطر، ع٧ (رجب ١٤٠٥هـ).

[١١] جرادات، عزت. «العلاقات الإنسانية في الإدارة.» *مجلة التربية*، قطر، س٩، ع٨٥ (١٣٩٩هـ).

[١٢] روث، فيدر. *ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يطورون برنامج التوجيه الجمعي*، ترجمة محمد صلاح الدين مجاور. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م.

[١٣] جلاجل، يوسف. «مدير المدرسة كيف يؤدي رسالته.» *رسالة المعلم*. الأردن، س١٠، ع٥ (١٩٦٧م).

[١٤] حسان، حسن محمد إبراهيم، وعبدالعاطي أحمد الصياد. «البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية).» *رسالة الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع١٧ (١٤٠٦هـ).

[١٥] حموي، محمد نهاد. «الأساليب الديمقراطية في فهم الإدارة المدرسية.» *مجلة المعلم العربي*، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، س٨١، ع٢ (١٩٧٨م).

[١٦] Rannenbaum, P., and W.H. Schmidt. "How to Choose a Leadership." *Harvard Business Review*, 36, No. 2(March/April 1958), 95-101.

[١٧] مدرس، جلبن. *ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يدرسون الشاب*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥م.

[١٨] عبود، عبدالغني. *إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨م.

[١٩] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م.

[٢٠] الصغير، موضى عبدالرحمن. «أنماط القيادة الإدارية لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض وأثرها في التحصيل الدراسي.» رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

Influence of the Administrative Pattern of Principals on Their Performance in Schools

Mohamed Abdulla Al-Mannie
Associate Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: This research traces the influence of the way school principals act in schools on the performance of their jobs and how they behave towards teachers when they act according to different adminstrative patterns.

The administrative patterns mentioned here are outlined as follow: democratic; autocratic; laissez-faire.

The research shows that the democratic principal can better satisfy human relations as well as realize educational objectives. He can also create mutual trust between himself and his teachers. On the other hand, in the autocratic setting, the teachers depend on the principal for doing their jobs, and participation in decision-making is limited.

In a laissez-faire framework, the objectives of education are not accomplished and the principal is not active in decision-making. The principal loses the confidence of his teachers.

The research also shows the influence of educational district government upon the principal's work in school.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٢٢٣ ـ ٢٦٧ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

مفهوم الذات عند الكبار

عبدالمجيد سيد أحمد منصور

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تطرأ في مرحلة الشيخوخة تغيرات عضوية وحيوية ووظيفية، من شأنها إحداث تغاير البناء الشخصي عند الشيوخ والمسنين، مما يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لديهم. وهناك الفروق الفردية في كم التوافق وكيفه، تبعا لتقبل رفض التغيرات الاجتماعية والصحية والنفسية التي يعايشها الشيخ أو المسن. وعادة ما يحاول المسن قدر جهده التوافق معها. ومن شأن هذه التغيرات القلق الدائب، وما يترتب عن ذلك من عدم فهم الذات أو فقدان الثقة في الذات.

ولقياس مفهوم الذات عند الكبار قام الباحث بتعريب مقياس «ليرى» الذي يعرف بتصنيف مطالب الذات، والذي تمت مراجعته عن طريق «ويلى» ١٩٧٤م، وحيث أسماه الباحث استبانة هوية الذات»، وقد روعى في التعريب مناسبة العبارات للبيئة السعودية. وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته قبل تطبيقه على العينة الأساسية في البحث، والتي وصل عدد أفرادها إلى ١٨٣ فردا في مراحل عمرية للرشد المبكر ووسط العمر والشيخوخة والمسنون. وباستخراج المعاملات الإحصائية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد هذه المراحل العمرية من حيث مفهوم الذات. وقد فسر الباحث النتائج التي توصل إليها والتي في مجملها توضح ضعف الطاقات العضوية والوظيفية والحيوية عند الشيوخ والمسنين، مما يقلل من فرص استقرار الحياة أمامهم وغياب الأدوار والمكانة الاجتماعية، وحيث يقلل ذلك من طاقاتهم من تقدير الذات وفهمها، وتقليل قيمة الذات، بل أحيانا نقص عزة النفس.

هذا وقد أوضح الباحث في ختام دراسته الجوانب التطبيقية للدراسة.

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين، إياك نعبد وإياك نستعين، والصلاة والسلام على نبي الهداية وعلى آله وصحبه ومن والاه.

تمهيد

حياة الإنسان لا تستقر على حال، فقد خلقه الله تعالى في كَبَد. ينتابه أحيانا الأمن والسكينة والهدوء واليسر، وأحيانا أخرى الاضطراب والتوتر والشدة والعسر. ودوما ما يختلط على الفرد إدراك ذاته ومكنون كيانه نتيجة لتعدد خبراته وتجاربه مع الآخرين من حوله، وسلوكه واستجاباته لمختلف المواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية، ومشاعره وانطباعاته عن إدراك الآخرين لما يصدر منه من سلوك واستجابات.

وفي مدارج العمر ما يستهويه الصغير من مدركات حسية، قد يلفظه المراهق سواء كانت مدركاته حسية أو معنوية، بينما يتردد الراشد في قبوله، وقد يعافه بل يعاف كل شيء الشيخ. أي ما يقبله الفرد في طفولته وصباه، قد ينبذه في شيخوخته، كما أن المسن... قوة الشباب لديه من قبل، سرعان ما تتبدل بضعف ووهن عند تقدم السن وانحداره، إلى أرذل العمر... وتلك سنة الله في خلقه. وفي الشيخوخة تطرأ تغيرات عضوية وحيوية ووظيفية، من شأنها إحداث تغاير البناء الشخصي والمسنين، وفي هذا ما يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لديهم. ويختلف التوافق النفسي والاجتماعي كما وكيفا وتبعا للتغيرات التي تحدث آنفا، وتبعا لتقبل أو رفض التغيرات الاجتماعية والصحية والنفسية التي يعايشها الشيخ أو المسن والتي يحاول ــ قدر جهده ــ التوافق معها، والتي تحدث في الأعم القلق الدائب، وما قد يترتب عن ذلك من عدم فهم الذات أو فقدان الثقة في الذات. أو عند البعض تحقير الذات (ذل النفس). أو الخلط (التشويش) بين الجوانب المتقاربة والمتباعدة (الإيجابية والسلبية) المكونة للذات. ولما كان السلوك التوافقي للفرد يتأثر كما وكيفا بكيفية فهم الذات عند الفرد، فإنه من الأهمية أن نبحث عن كيف يكون مفهوم الذات عند الكبار بصفة عامة، وعند الشيوخ والمسنين بصفة خاصة. وفي مراحل العمر وخاصة مرحلة الرشد المبكر يحترم الشباب الكيان الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويلتزم بالتقاليد والقيم والأعراف، وإذا بدرت منه انحرافات، فإنه يسارع إلى مداركة ذلك، ويلوم ذاته، ويجعل من ذاته رقيبا على

سلوكه، بل إن إدراكه لذات الآخرين ونظرته إليهم، تجعله أكثر اتزانا من الناحية الانفعالية وأكثر تقديرا لمكانة الآخرين ومكانة ذاته في الوقت نفسه [١].

وفي تقدم العمر تحدث تغيرات عضوية ووظيفية وحيوية تؤثر بدورها على الوظائف النفسية والعقلية والعلاقات الاجتماعية عند الشيوخ والمسنين، حيث تنخفض الدافعية على الأداء الفردي عند كبار السن. ويرجع التدهور الخاص بأداء المسنين في بعض الوظائف العقلية أو غيرها [٢، ص ص ٦١٤-٧٥٤] إلى ضعف الكفاءة الحادث في القدرات المختلفة أو نتيجة التدهور الذي يطرأ على درجة الدافعية لديهم. كما أن ضعف الدافعية لدى المسنين يعود إلى النظرة السلبية للذات عند الشيوخ والمسنين، حيث يشعر الفرد آنئذ بالنقص وعدم الكفاءة. وفي هذا ما يؤدي إلى إحباط همته وضعف الدافعية لديه.

ومن المعروف أن خفض الدافعية عند الفرد، من شأنها العمل على إبعاده عن الحياة، الأمر الذي يفقد معها المسن الاهتمام بذاته، فتزداد انطوائيته، ويصبح ثقلا وعبئا على عائلته أو المؤسسة التي تقوم برعايته، ويترتب عن ذلك جعل من حوله يستاؤون ويمتعضون منه، ويكون لذلك الآثار السلبية النفسية والاجتماعية في نظرة الشيخ أو المسن لنفسه، وفي نظرة الآخرين له. ويشير «تالاند» Talland [٣] إلى أن سلوك المسن يبدو أحيانا كما لو كانت لديه القدرة على التخفف من التوتر الذي ينتابه في حياته، عن طريق الحصول على إشباع بأسلوب يتوافق مع البيئة الاجتماعية والثقافية، وكي يحتفظ باستمرار لماضي حياته فيما يتعلق بميوله وأهدافه، أي أنه آنئذ قد يبدو قادرا على فهم ذاته وتقديرها.

وفي نظر «تالاند» [٣] أن القصور العضوي أو الوظيفي أو الحيوي الناجم من الخلل التكويني أو المرضي أو نتيجة الحوادث التي يتعرض لها بعض المسنين نتيجة للإعاقات التي تواجههم في حياتهم الاقتصادية أو الاجتماعية، قد تكون هي المسببات الرئيسة وراء التوتر والقلق اللذان ينتابان الشيوخ والمسنين في حياتهم، وحيث يتبع ذلك سوء التكيف، وعجز المسن عن مواجهة واقع الذات، وحيث يختل تقدير المسن لتحديد هويته، ومواجهة واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها.

من هذا يتبين أن قدرة المسن أو الشيخ على تقدير الذات تختلف وتتباين وفقا لمستوى الدافعية لديهم، وتبعا للظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية وحيث يتبع ذلك في بعض الأحيان النظرة السلبية للذات، والتي من شأنها الشعور بالنقص وعدم القناعة بالحياة، وعدم القدرة على مواجهة الواقع، الأمر الذي يترتب عنه ضعف القدرة عى تحديد هوية الذات عند الشيوخ والمسنين. لذلك تهتم هذه الدراسة بقياس مفهوم الذات عند الكبار، وحيث يكون التساؤل هنا يدور حول تحديد مفهوم الذات في المراحل العمرية عند الكبار (الرشد المبكر ــ وسط العمر ــ الشيخوخة).

مصطلحات الدراسة

في تحديد المصطلحات نتناول:

١ ـ مصطلح «مفهوم الذات»

٢ ـ مصطلح «التقدم في العمر»

٣ ـ مصطلح «الكبار»

مصطلح «مفهوم الذات» self-concept

حيث يتناول الباحث تحديد المصطلح من جانبين... الجانب النفسي والجانب الاجتماعي.

من الناحية النفسية تمثل مكونات «مفهوم الذات» جانبا أساسيا في بناء الشخصية. وفيما يلي أبرز وجهات النظر في مفهوم الذات من الناحية النفسية.

ـ يركز «شافر وشوبن» Shaffer & Shoben على الاتجاهات والخبرة عند الفرد فيما يتعلق بمفهوم الذات حيث في نظرهما أن: «مفهوم الذات هو نمط الاتجاهات الذي يكسبه الفرد نحو نفسه، نتيجة تعميم وتكامل الخبرات العديدة والمتنوعة في المواقف التي يكون الفرد طرفًا ثابتًا فيها» [٤].

ـ يعتبر «جود» Good مفهوم الذات بما يمثل استقلالية الفرد فيما يتميز به من سمات

وقدرات وأداء، ولم يحظ جانب الخبرة دوره في مفهوم الذات، من حيث إنه اهتم بالجانب الإدراكي.

ولـذلـك يعـرف مفهوم الذات بأنه «إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره، ويتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء، ويقوم بدور معين في الحياة [٥].

ـ يمثل رأي «بلاك» K. Blake [٦، ص ١٦٥] ما يراه الفرد في ذاته من خصائص وقدرات إضافة إلى تفاعل هذه المكونات وكيفية تقويمها ذاتيا، وحيث تعرف (كاترين بلاك) مفهـوم الـذات على أنـه: ما يراه الفرد من خصائص وقدرات في ذاته، وكيفية تقويمها وتفاعلها مع بعضها البعض.

ـ هناك الرأي الخاص في مفهوم الذات المتعدد الجوانب وفق ما يراه «جيرسلد» Jer-seld من كونه يمثل جوانب متعددة كالخبرة السابقة وطموحات المستقبل والسمات الجسمية والعقلية والنفسية. وفي رأيه أن مفهـوم الـذات من الجـانب النفسي عبارة عن: «مفهوم افتراضي شامل للأفكار والمشاعر عند الفرد، حيث يعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والشخصية، ويشمل خبراته السابقة وطموحات المستقبل [٧].

ـ قد يكون هناك خلط بين الوصف الذاتي self description أو التقرير الذاتي self re-port، وفقـا لما أشـار إليه «كـومبس» Combs [٨]، وحيث أوضح في مفهومه «أن هناك دراسات يفهم منها أنها تدور حول مفهوم الذات، ولكنها في الواقع عبارة عن المعنى المقصود به التقرير الذاتي بمعنى العرض السلوكي لما يريد الشخص وما يستطيعه، في حين أن مفهوم الذات يمثل خبرة عميقة، وليس موضوعا أو سلوكا قابلا للملاحظة.

ـ قد يكـون مفهـوم الـذات يمثل الخبرات وشتات الأفكار التي تعتبر مستقلة عن معـطيات العـالم الخـارجي، الأمر الذي يجعله غير واضح المعالم كما هو الحال في مفهوم «جيرجن» Gergen [٩]، وحيث يعبر عن ذلك بأن «مفهوم الذات يكون مسؤولا عن هوية

أفكـار وإحسـاسـات الفرد، حتى أن الفرد يبدو كما لو كان غير قادر على تحديد الأفكار والمشاعر التي تمثل مقدمات واضحة لسلوكه. »

من الناحية الاجتماعية [١٠]، هناك مصطلحات ذات صلة قوية بمفهوم الذات. ومن هذه المصطلحات التي يعنينا إبرازها من الناحية الاجتماعية:

١ ـ الوعي الذاتي self-consciousness والذي يتمثل في:

أ ـ وجود اتجاهات اجتماعية معينة عند شخص نحو ذاته، في الوقت الذي ينظر إليها في الحدود التي يتوقعها الآخرون.

ب ـ اعتراف الذات، ينجم عن إحساس واقعي بتقويم الآخرين. فإذا توقع الشخص اتجاهات سلبية نحو ذاته يصبح أكثر وعيا بذاته، أما إذا تحرر من هذه التوقعات فإنه لا يكون في حالة الوعي بالذات.

٢ ـ الضبط الذاتي self-control والذي يتمثل في:

أ ـ ضبط اجتماعي، يتمثـل في الامتثال للمعايير الاجتماعية ومسايرتها، ولا يرجع ذلك إلى توقع الجزاءات التي يمكن أن يمارسها الآخرون، بل لأن الفرد نفسه يؤيد هذه المعايير وينظر إليها بوصفها صادقة وملائمة.

ب ـ تنظيم الشخص لسلوكه ومسايرته للصور السلوكية التي ينظر إليها على أنها ملائمة ومرغوبة لتحقيق بعض المثل أو الأهداف المتصلة به شخصيا أو بالجماعة.

٣ ـ تقدير الذات (التقدير الذاتي) self-esteem وهو تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لأداء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته. وعندما يريد الفرد أن ينقل إلى الآخرين جوهر مفهومه لذاته، فإنه في العادة لا يقدم هذا المفهوم في كلمة واحدة، بل في مجموعة من العبارات يصف بها ذاته.

من الناحية الإجرائية نجد أن مصطلح «مفهوم الذات»: نظرًا للتداخل والمزج بين العمليات النفسية والعوامل الذاتية الخاصة بهوية الفرد وسلوكه في المواقف المختلفة، فإن بعض الباحثين يرى صعوبة صياغة تعريف إجرائي لمفهوم الذات حيث يرى «إبشتين»

Epstein [١١] أن مفهوم الذات يمكن النظر إليه على أنه نظرية الذات، أو وسيلة إدراكية تمثل المعارف والاتصال الدائب مع العالم الخارجي. ويرى «بانستر واجنيو»، [١٢] عدم وجود مفهوم للذات عند الفرد، وإنما لديه بناء للذات، وهو بناء دائم التغير. كما أن خبرة الفرد عن مفهوم الذات، تمثل عملية تفسير أو تأويل دائب يمارسها الفرد طوال حياته. ورغم هذا التباين الذي أوضحنا بعضا من أمثلته، فإن الباحث يرى أن أنسب صياغة من الناحية الإجرائية لمصطلح الذات تتمثل في أن «مفهوم الذات» يمثل جوانب الخبرات السابقة والطموحات المستقبلية، والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية عند الفرد، حسبما يراها الفرد في ذاته.»

«التقدم في العمر»

اختلف مفهوم التقدم في العمر aging الذي يمثل الوصول إلى مرحلة الشيخوخة والمسنين، عند العديد من الدارسين ومرجع ذلك عدة أسباب رئيسة منها:

١) أن مفهوم التقدم في العمر [١٣، ص ص ٣-٤٢] يمثل أحد المفاهيم النفسية التي مازالت غير مستقرة، والتي تناولها بعض الدارسين النفسيين والاجتماعيين بصفة خاصة بطريقة تجريبية، إذ لايزال مفهوم التطور في العلوم البيولوجية والاجتماعية، فيما يتعلق بتحديد أدق عن التقدم في العمر، يحتاج إلى المزيد من الإيضاح والتدقيق.

٢) إن التقدم في العمر يتأثر بمؤثرات مختلفة ويكون نتيجة تفاعل هذه المؤثرات مع بضها البعض [١٤، ص ٣٠٣] الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف في تحديد مفهوم التقدم في العمر.

٣) إن التقدم في العمر يرتبط بالعمر الزمني chronological age وإن كان لا يتطابق معه؛ لذلك ليس من الضروري تضمين كل ما يتصل بالعمر الزمني عند تناول مفهوم التقدم في العمر.

ويلاحظ أن مفهوم التقدم في العمر من النواحي النفسية والاجتماعية لدى الباحثين

باختلاف زوايا الاهتمام الخاصة بكل فرد منهم. وفيما يلي عرض لاختلاف الاهتمامات الخاصة بمفاهيم التقدم في العمر:

- يعرف «بيرين» Birren التقدم في العمر «بأنه نمط متراكم من الضغوط البيئية والاجتماعية التي تؤثر على إمكانيات وقدرات وطاقات الفرد.» ويمثل هذا المفهوم سلسلة محددة من الأحداث التي تشغل جزءا مهما من حياة الإنسان بعد مرحلة اكتمال النضج. وهذه السلسلة تعني مبدأ الانتظام regularity ، بمعنى أن لكل شخص فترة محددة من الحياة يمر خلالها بعدد من التغيرات المنتظمة تصاحب تقدمه في العمر، ويتسم هذا الانتظام بالوضوح في عملية الارتقاء، أكثر منه في عملية التقدم في العمر.

- ويتصور البعض [١٥، ص ص ٢١٦-٢٦٣] أن التغير الذي يصاحب التقدم في العمر يمثل انهيارًا في مظاهر متعددة، وأنه يتم بطريقة عشوائية.

- كما تشير «فلورين» Florine [١٦] إلى أن التقدم في العمر يمثل حصيلة التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة الرشد، وهي ليست سريعة الحدوث بل تمتد بامتداد الفترة التي تلي مرحلة النضج.

- ويحدد «هيرون وشيلا» Heron & Sheila [١٧] النمو الإنساني، بما يتمثل في مرحلة الارتقاء التي تختص بعمليات النمو المختلفة، والتي يصل الفرد في نهايتها إلى فترة النضج، بينما المرحلة التالية لذلك هي مرحلة التقدم في العمر، وهي المرحلة التي تمر بها قدرات الفرد بحالة من التدهور بعد وصولها إلى قمة النضج.

- ويحدد «كورت ليفين» Lewin حسبما يشير «شاى» Shaie [١٨] تغيرات العمر على أساس التباين في المجالات النفسية، فمجال الطفولة غامض، وعند الانتقال من الطفولة إلى النضج يتضح المجال ويتحدد لازدياد القدرات العقلية والمهارات المعرفية للفرد، وبالتالي فإن تعامله وسلوكه يتصف بالمرونة.

وفي فترة الشيخوخة يضيق مجال الحياة مرة أخرى، حتى يصل إلى حالة مشابهة للحالة التي كان عليها الفرد في الطفولة.

ويرى «لو» Lowe [١٩] أن مفهوم التقدم في العمر، يتحدد من خلال تقسيم العمر إلى مراحل أساسية: مرحلة النشوء والطفولة المبكرة، ومرحلة اللعب، ومرحلة المدرسة، والمراهقة، وسن الرشد، وأخيرا الشيخوخة. ويهدف هذا التقسيم إلى محاولة تبين الملامح النفسية والاجتماعية للمراحل العمرية.

ويتوافق تقسيم «لو» Lowe مع تقسيم «أيركسون» Eriekson [٢٠] الذي يقسم الفترة العمرية للإنسان إلى ثمان مراحل أساسية، تمتد من الميلاد حتى النضج الكامل وتتميز كل مرحلة فيها بأزمة معينة، لا يمكن أن تحل إلا بالانتقال إلى مرحلة أخرى، أو بالاستمرار في مستوى من التطور غير الكامل.

هذا ويحدد «لو» Lowe فترة الرشد ــ في نظره ــ بأنها الفترة التي تمتد بين الثلاثين والستين عاما من العمر، في حين تمثل فترة الشيخوخة الفترة التي تلي سن الخامسة والستين.

مفهوم «الكبار»

مرحلة الكبار تعد مرحلة النضج واكتمال الشخصية، وضعفها وانحدارها، وهي تمثل ربيع العمر وخريفه [٢١]. وهذه المرحلة من مراحل النمو تتطور بالفرد من رعاية الأسرة إلى الاستقلال الذاتي وكسب الرزق، وإلى مسؤولية تكوين أسرة جديدة ورعايتها والإشراف على توجيهها. وفي هذه المرحلة تصطدم أحلام المراهقة بالواقع، ولهذا يجب أن يتعلم الكبير كيف يكيف آماله لمظاهر البيئة التي يعيش فيها. ومرحلة الكبار هي مرحلة الرشد حتى الشيخوخة. وهي تمتد من **٢١** سنة إلى ما بعد **٦٠** سنة حتى نهاية العمر. وتنقسم مراحل العمر من الناحية البيولوجية النفسية إلى أربع مراحل جزئية:

١) مرحلة التكوين: وتمتد هذه المرحلة من بدء الحياة إلى بدء الرشد.

٢) مرحلة ذروة الإنتاج : وهي تمثل مرحلة الرشد المبكر التي تمتد من ٢١ إلى ٤٠ سنة.

٣) مرحلة الإنتاج المتناقصة : وهي تمثل مرحلة وسط العمر التي تمتد من ٤٠ سنة إلى ٦٠ سنة.

٤) مرحلة الراحة : وهي تمثل مرحلة الإحالة إلى المعاش وهي تمتد من ٦٠ سنة إلى نهاية العمر.

هذا ولا يعد العمر الزمني وحده معيارًا دقيقًا لتقسيم حياة الكبار إلى مراحل، ولكنه بالرغم من هذا، يستخدم كإطار مفيد في بعض الحالات وخاصة بالنسبة للمتوسطات العامة لمظاهر الحياة، ولذا فقد نستطيع تقسيم الشيخوخة بالنسبة إلى أنواع مختلفة مثل الشيخوخة الزمنية، وذلك عندما نتخذ زيادة العمر حدا فارقا لمراحل الحياة، مثل الشيخوخة العضوية والشيخوخة النفسية.

نفهم من هذا أن مراحل العمر تؤثر على إدراك الفرد لذاته بمعنى أن «مفهوم الذات» يختلف من مرحلة عمرية سابقة، إلى مرحلة عمرية تالية.

مراحل نمو «مفهوم الذات»

هل «مفهوم الذات» ينمو في مدارج العمر المختلفة؟ الواقع أنه من أهم الدراسات التي تمت في هذا الشأن ما ظهر منذ ١٩٦١م من دراسات «ج. البورت» G. Allport عن مراحل نمو الذات، وحيث حدد هذه المراحل وفقا لما يأتي: [٢٢]

ففي الطفولة المبكرة لا تكون لدى الطفل معرفة بنفسه أي بمفهوم ذاته، وقد كشف عن ذلك ملاحظات علماء النفس من أمثال «هانيز فرنر» «وجان بياجيه» وغيرها، فالطفل يكتشف الشعور بالذات بشكل تدريجي خلال السنوات الأولى من حياته، الأمر الذي يحتاج إلى تنمية ما يعرف بالحس الذاتي.

ومـظهر فكرة الذات في المرحلة الأولى من حياة الطفل حسبما أشار «ألبورت» هو الإحساس لديه بأن له جسما. ورغم ما للذات الجسمية من أهمية، فإنها ليست كل شيء في تكوين فكرة الذات عند الطفل في المرحلة الأولى من الحياة. فهناك «هوية الذات» واستمرارها.

وإلى جانب الذات الجسمية وهوية الذات واستمرارها، هناك الدور المهم في هذه المرحلة من تكوين فكرة الذات عند الطفل، ورغبة في إثبات وجود أو «تقدير الذات» عنده.

ولذلك ففي دراسات «ألبورت» ما يفيد بأن المظاهر المميزة لنمو «مفهوم الذات» في السنـوات الثـلاث الأولى في مرحلة الطفولة هي: الإحساس بالذات الجسمية ثم هوية الذات واستمرارها. ثم «تقدير الذات» عند الطفل.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة (ما بين الرابعة والسادسة)، يفتقد الطفل ذاتيته ويختلط عنده الوهم بالواقع وتسيطر على ألعابه النوع المعروف باللعب «الإيهامي» والذي يتوهم فيه الطفل نفسه فارسا أو شرطيا، كما أن الطفل في هذه المرحلة يتسم «بالذات المركزية». لذلك .ففي نظر «البورت» أن هناك مظهرين آخرين إضافة إلى ما سبقت الإشارة إليه من مظاهر الذات في السنوات الثلاث الأولى، وهما (امتداد الذات واتساعها وصورة الذات).

وفي مرحلة الـطفـولـة المتأخرة ومع الالتحاق والانتظام بالمدرسة الابتدائية فيما بين السادسة والثانية عشرة من عمر الطفل، يزداد إحساس الطفل ــ لحد ما ــ بهوية «الذات وبقدرته على امتداد الذات.» وحيث إن هذه الفترة هي فترة نمو عقلي متزايد، فإنها في نظر «البــورت،» تتميز بالمــزيد من الــرغبـة في المعـرفـة وحب الاستـطلاع وكثـرة الأسئلة والاستفسارات، وهي بداية مظهر جديد من مظاهر «نمو الذات» والتي أطلق عليها «الذات المنـطقية العـاقلة» ووظيفـة الـذات العاقلة عند «البورت» هي محاولة تجنب المشكلات، والصعـوبـات التي تثـيرهـا النـزعـات المكبوتة عندما تواجه البيئة الخارجية، والالتزامات والضوابط من قبل الوالدين أو المعلمين أو البيئة الخارجية.

وهذه الذات حسبما أشار «البورت» ليست دائما عاقلة، بل قد تكون في أحيان معينة «ذات فاعلية»، تحاول إيجاد المعاذير والتبريرات، كي لا تحرج الذات. ولذلك فإن «البورت» يرى أن «الذات الدفاعية» تعمل على إنكار العوائق الموجودة التي تواجه الطفل في هذه المرحلة من العمر، وتعمل على تلمس وسائل الهروب، ووضع الخطط التي تعتبر حلولا مزيفة للمشكلات التي تواجه الطفل آنئذ.

وفي مرحلة المراهقة، يقوم المراهق بالبحث عن ذاته، وحيث يواجه العديد من المشكلات خاصة وأن علاقاته الاجتماعية مع الآخرين (الآباء بصفة خاصة والمعلمين والرفاق والأقارب وغيرهم) وتقبلهم أو نبذهم له تؤثر بطبيعة الحال على صورته عن ذاته.

وما يناسب المراهق من ثورات انفعالية وتمرد على السلطة، يؤثر على هويته وذاته، بل إنه يسعى في هذه المرحلة من العمر بما يعرف «بالاستقلال الذاتي.»

ويشتد الصراع الجنسي في هذه المرحلة وتضطرب العواطف والمشاعر، ويحدث عند البعض الشك الديني [٢٢] فيحدث التذبذب بين الإيمان والابتعاد عن العقيدة عند البعض من المراهقين مما يؤثر على اضطراب الذات لديهم.

وتختل الطموحات والنظرة إلى المهنة والمستقبل، وقد تكون الآمال بعيدة عن مستوى الاستعدادات. ولكن عندما تبدأ المراهقة المتأخرة الاقتراب من سن الرشد قد يكتشف البعض من المراهقين نتيجة للنضج العقلي أن الآمال والأحلام صعبة المنال، وأن القدرات والاستعدادات لديهم أقل مما تحقق الطموحات، وعندئذ يحدث تعديل في صورة الذات ومفهومها، لتصبح «الذات» وفق ما أضافه «البورت» متمثلة في تصنيفاته في تكوين الذات فيما حدده بمظهر «الجوهر المتميز.»

وهذا المظهر الأخير يتميز بالاتجاه والقصد المعرفي، الذي يساعد على تحديد أهداف الفرد، والتي ليست بالضرورة أن تكون أهدافا جامدة أو ثابتة، بقدر ما تكون هناك الأهداف الرئيسة التي يعمل الفرد على تحقيقها.

ويتميز هذا المظهر عند أولئك الذين لديهم القدر الكافي من النضج في الشخصية، وحيث لا يتوافر ذلك عند الأغلبية، ولذلك فإن «الإحساس بالذات» في هذه المرحلة يكون غير واضح.

وفي نظر «البورت» أن المظاهر المختلفة للذات والتي سبقت الإشارة إليها، وهي جميعا حالات تكشف عن الذات على نحو الإحساس والشعور بها، فكل واحدة منها مرحلة من مراحل نمو الذات، ويمكن الربط بين بعضها البعض تحت اسم الذات الممتدة المميزة proprium [٢٣] وفي رأيه أن هذه التسمية جامعة للمظاهر المتعددة للذات.

وقد أبدى «البورت» إلى جانب «الوظائف الموحدة» المميزة المتنوعة للذات، تساؤلا عما إذا كانت هناك «الذات العارفة» عند الفرد، والتي تتعدى في وظائفها، كل الوظائف الأخرى للذات المعقدة المميزة وتتعداها وتدركها.

وهـذه الـذات اعترض على وجودها البعض من الدارسين مثل «وليم جيمس» أو معـارضوه. والواقع الذي يتفق عليه أكثر الدارسين عن الذات، هو أن الوظيفة المعرفية ضرورية وحيوية بالنسبة للذات.

فنحن لا نعرف شيئا فحسب، بل إننا نعرف ونتعرف على الملامح التجريبية للذات الموحدة المميزة، فالفرد لدية إحساسات جسمية، وهو الذي يلاحظ هويته من يوم إلى آخر، وهو الذي يلاحظ ويفكر في تأكيد ذاته وامتدادها، وفيما يبديه من تبريرات، وما يراقبه من اهتمامات وكفاح. وهكذا يفكر الفرد في وظائفه الخاصة الموحدة المميزة، ويكاد يدرك وحدتها الأساسية ويشعر بارتباطها الوثيق على نحو ما بالوظيفة العارفة ذاتها [٢٣].

ورغم ما أشار إليه «البورت» من تصور وجود «الذات العارفة» فقد تدارك الأمر وأشار إلى خطورة هذا التكوين، وخاصة عند الالتزام بوجهة النظر العلمية فإنه إذا كانت الذات «عاملا مستقلا» داخل الشخصية هي التي تعرف... وتريد... وتهدف، فإن معنى ذلك أننا نبني شخصية داخل الشخصية.

لذلك يذهب «البورت» إلى أنه في بناء الشخصية ــ إذا فهم فهما صحيحا ــ بما في ذلك البناء الموحد المميز ــ سوف توجد التفسيرات التي نبحث عنها. فليس من الحكمة أن يتخلى عالم النفس عن مسؤولياته في تفسير مظاهر السلوك المختلفة، ويعزي المشكلات إلى وسائط داخلية أو إلى عامل خفي يحرك الخيوط على حد تعبيره. وإذا كان من الممكن ــ لأغراض فلسفية معينة ــ النظر إلى الذات كوحدة متصلة ثابتة، فإنه في علم النفس يجب الفصل القاطع بين الذات «كعامل» ووظائف الأنظمة الموحدة المميزة داخل الشخصية [٢٤].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت «مفهوم الذات» عند الصغار والكبار، ولدى الأسوياء وغير الأسوياء، وعند الذكور والإناث، والعلاقة بين «مفهوم الذات» والدافعية والتحصيل الدراسي وغير ذلك من مجالات بحثية متعددة، انتشرت في مدى واسع بدأت من «وليم جيمس» William James في ١٨٩٠م والذي يعتبر من أوائل من قاموا بدراسة «الذات.»

إلا أن الانتشار الواسع للدراسات الخاصة «بمفهوم الذات،» بدأت خلال الربع الأخير من القرن الحالي ويعرض الباحث الدراسات السابقة تحت تقسيم. أولا: الدراسات الخاصة «بمفهوم الذات» عند وجود متغيرات مختلفة. وثانيا: الدراسات الخاصة «بمفهوم الذات» عند الكبار.

أولا: الدراسات الخاصة «بمفهوم الذات» عند وجود متغيرات مختلفة

١ ـ أشارت دراسات «روث ويلي» R. Wylie [٢٥] إلى أن «الذات» تصنف على النحو التالي في الدراسات الخاصة به:

أ ـ الجانب الوصفي لتكوين «مفهوم الذات.»
ب ـ المتغيرات والمميزات التي تؤثر في «مفهوم الذات» كأسلوب للتربية.
جـ ـ علاقة مفهوم الذات بالسلوك.
د ـ الاتبصار في مفهوم الذات.

٢ - قامت دراسات «يودا وتاميز» Ueda & Tamase في ١٩٦٧م [٢٦] بدراسة الفروق بين مفهوم الذات عند الأسوياء والجانحين.

٣ - قام «دورين» Dorn [٢٧] بدراسة مقارنة بين مفهوم الذات عند الأسوياء والجانحين، كما أقام «تشاسين ويونج» Chassin & Young [٢٨] دراسة مماثلة بين المراهقين الجانحين وغير الجانحين.

٤ - ضمن الدراسات المقارنة ما قام به (مونتيجو Montague) [٢٩] عن الفروق بين المتخلفين ذوي الاستعداد للتعلم من المقيمين وأقرانهم غير المقيمين في المؤسسات.

٥ - تناولت بعض الدراسات تأثر مفهوم الذات بمتغير العجز البدني (الإعاقات الجسمية) ودورها في مفهوم الذات مثل دراسة «لنيدوسك» Lindowsk [٣٠].

٦ - كما اهتمت دراسة «سمويلز» Somuels [٣٠] بانخفاض مفهوم الذات نتيجة لإدمان المخدرات.

٧ - كما أشار (كوهتز Kohutis في عامي ١٩٧٧/١٩٧٨م [٣١]) إلى مفهوم جديد للذات مفاده أن كل مراحل النمو التي تفضي إلى النضج تتضمن تأكيدا لوجود «الذات» والتي ترتبط بسلوك الفرد الذي قد يتوافق ومعايير وقيم الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه، والتي أيضا تقوم على ما يعرف «بتقويم الذات.»

٨ - قامت دراسات «روزنبرج» Rosenberg [٣٢] على أن الدوافع لها دورها نحو تقدير الذات، أو ما تعرف باحترام أو اعتبار أو الاعتزاز بالذات. حيث يرى «روزنبرج» أن هذه الدوافع تعمل على صيانة النفس «أي حفظ الذات.» وفي نظره أن الفرد دائما ما يكون لديه التفكير العميق في ذاته، والرغبة أيضا في تأكيد الذات وبقائها والعمل على عدم تغييرها لتبقى فيما يعرف «بصورة الذات.» وفي تصور «روزنبرج» أن صورة الذات، لا تقتصر على تقدير الذات فقط بل إنها تشتمل على أربعة مجالات:

أ - المحتوى والذي يتضمن عناصر الذات الاجتماعية والاستعدادات والخصائص الفيزيقية.

ب - البناء والذي يشتمل على القيم والمعايير، والتي تؤكد سجايا الذات.

جـ ـ الأبعاد والتي تتضمن اتجاهات الذات، وثباتها واستمرارها وتناسقها.
د ـ السعة والتي تتمثل في اندماج العناصر الخارجية، وآثارها في الذات.

ثانيا: الدراسات الخاصة بمفهوم الذات عند الكبار

فيما يلي بعض الدراسات الخاصة بمفهوم الذات عند الكبار.

١ ـ الدراسة التي تمت على أفراد كبار عند اقترابهم من الرشد ٣٠ سنة وحتى ٧٠ سنة من العمر، والتي قام بها «بلوم» Bloom ، عن علاقة العمر بمفهوم الذات، وحيث تبين من النتائج أن مفهوم الذات يرتفع تدريجيا من العشرين، ويصل القمة بين ٥٠ـ٥٩ ثم يبدأ في الانخفاض [٣٣].

٢ ـ الدراسة التي تمت على عينة أقل من ٣٠ سنة وأكثر من ٦٠ سنة، والتي قام بها (كابلان وبوكورني Kaplan & Pokorny عن العلاقة بين العمر ومفهوم الذات، وحيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين العمر ومفهوم الذات [٣٣].

٣ ـ الدراسة التي قام بها «تورنر» Turner [٣٣] على طلاب جامعيين عن الذات الواقعية والمثالية، وحيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذات الواقعية والمثالية في الفرد الواحد، وظهرت الدلائل الإحصائية في أبعاد الذات البدنية والاجتماعية والدراسية.

٤ ـ الدراسة التي استخدم فيها «مقياس تنسي» لمفهوم الذات عند الكبار والتي قام بها بيرناديت وويلامسون Bernadette & Williamson [٣٤].

ولإيجاد الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، حيث دلت النتائج على أن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في ثلاثة مقاييس فرعية في المقياس الأصلي (تنسي ــ الصورة الإكلينيكية ــ الإطار الداخلي)، كما كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في الأبعاد الخاصة بالإطار الخارجي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث بالنسبة لمقياس نقد الذات.

هذه الـدراسـات وسابقها يذكرها الباحث على سبيل المثال لا على سبيل الحصر، إضافة إلى أن هناك العديد من الدراسات التي أقيمت في البيئة العربية عن «مفهوم الذات» كما ترجم إلى العربية مجموعة المقاييس عن «مفهوم الذات . »

أبعاد القياس لمفهوم الذات

تتمثل أبعاد «مفهوم الذات» عند قياسها بالأدوات الخاصة بقياس مفهوم الذات عدة اعتبارات من حيث ما هي عليه في الواقع ، وما يجب أن يكون عليه في نظر الفرد، والفروق بين الأبعاد عند قياسها بين مجموعة من الأفراد، وما يمكن أن يعتري هذه الأبعاد من تغيير. كما تستخدم عادة المقاييس الخاصة بأبعاد «مفهوم الذات» كأداة للتشخيص وأداة البحث حيث تعـطي هذه المقاييس صورة كمية لتقديرات الذات كما يراها الفرد نفسه، وعندئذ يسهل تحديد متغير أساس من متغيرات الشخصية. وتتبع التغير الذي يعتريه في مرحلة من مراحـل نمـو الشخصية، والذي عادة ما يكون نتيجة العلاج أو تغيير الظروف المحيطة بالفرد. كما تستخدم أيضا مقاييس «مفهوم الذات» للبحث في علاقة مفهوم الذات بغيره من المتغيرات .

وحتى نعرف أبعاد وأنماط السمات التي تستخدم بصفة خاصة لقياس مفهوم الذات عند الكبار، نود أن نشير إلى أنه في تصميم مقياس لتحديد مفهوم الذات عند كبار السن ، يجب مراعاة العمل على تحقيق عدة أهداف منها :

١) قدرة الفرد في إعطاء صورة عن ذاته
٢) تأكيد الثبات أو التغيرات التي تحدث في مفهوم الذات
٣) قدرة الفرد على الإدلاء بالمعلومات الخاصة بالعمليات المستخدمة في الإبقاء على هوية الذات
٤) سهولة استخدام المقياس مع الأفراد من كبار السن [٣٥]

ومن المعروف وفقا لدراسات «ويلي» Wylie [٣٥] والتي قامت بها عن طريق مراجعة العديد من الدراسات المكثفة عن المقاييس المستخدمة في مفهوم الذات، وحيث وجدت أن

معظم هذه المقاييس تستخدم لقياسات خاصة بتقدير الذات واحترام الذات. كما وجدت أن غالبية هذه المقاييس مزودة بتعلميات خاصة، بحيث يمكن أن تستخدم وتطبق بطريقة ذاتية self-adminstered ، كما وجدت أنها غالبا ما تؤكد قياس المثالية والواقعية في الذات.

وفي عام ١٩٥٧م وضع «ليري» Leary [٣٦] نظرية السمات التفاعلية الاجتماعية، وحيث افترض تقسيم سمات الشخصية إلى ستة عشر نمطا للسمات الشخصية المتبادلة الداخلية. كما قسم هذه الأنماط إلى مجموعتين، أنماط متقاربة وأنماط متباعدة وبذلك قسم سمات مفهوم الذات إلى أنماط متقاربة وأنماط متباعدة.

المجموعة الأولى (أنماط متقاربة) **Adjacent categories**	المجموعة الثانية (أنماط متباعدة) **Nonadjacent categories**
النجاح ـ القوة Success-power	الضعف ـ حب التعذيب (إيلام الذات) Weakness-masochistic
الرقة (الشعور المرهف) ـ الكرم ـ الشهامة Tenderness-generosity	الاستغلالية ـ عشق الذات Exploitative-narcissim
التعاون ـ الحب الطاهر Collaboration-pure love	العدوانية ـ الحزم Hostility-punitive
الامتثال (الانسجام مع الآخرين) الثقة Conformity-trust	العصيان (التردد) الارتياب (قلة الثقة) Rebellious-distrustful

ووفقا لتصور «ليري» Leary اختيرت ثمان وأربعون عبارة ووضعت تحت ما يعرف self-sort task تصنيف مطالب الذات أو تصنيف أداءات الذات. وفي مراجعة ويلي Wylie قامت بمراجعة المقياس من حيث صلاحية العبارات.

كما تم استخراج درجة تقدير الذات عن طريق ثلاثة محكمين بالنسبة للقياس المستخدم عن طريق تقدير العبارات الورادة في المقياس باستخدام ميزان من خمس نقاط تمتد من الإيجاب التام للسلبية التامة لتقدير الذات، وقد وصلت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين إلى صلاحية ٤٤ عبارة من الـ ٤٨ أي بنسبة ٩٢٪ من مجموع العبارات.

والعبارات الأربع التي لم يتم الاتفاق عليها اعتبرت محايدة، وبذلك أمكن تحديد الصدق التركيبي للمقياس.

وللحصول على الصدق العاملي قام «أيدلهارت» Edelhart ١٩٦٥ [٣٥] باستخراج معاملات الارتباط الخاصة باستخدام هذا المقياس عند تطبيقه على عينة من الكبار الذين يعيشون في دور للإيواء لمدى الحياة، مع نتائج حصل عليها من معاملات ارتباط ست محكات منها: أ ـ اختبار تصنيف مطالب الذات؛ ب ـ مقابلة؛ جـ ـ اختبار تات TAT تفهم الموضوع (موراى)؛ د ـ اختبار الأشكال «ريتمان» Reitman Figure Test ؛ هـ ـ اختبار السمات التفاعلية الاجتماعية ومطالب الدور، عن طريق استجابات المفحوصين لمجموعة من تسع قصص مبسطة، لتحديد الصراعات الداخلية وكيفية حلول المشكلات والصعوبات بين رفاق الرعاية الاجتماعية للمسنين؛ و ـ استفتاء «كاتل» للشخصية.

ومن نتائج الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجات مقياس «مفهوم الذات» ودرجات المحكات المشار إليها، تبين أن الفروق لها دلالة عند ٠١, ٠.

بالنسبة لثبات صور الذات self-image stability استخدمت أكثر من وسيلة للتحقق من ثبات صورة الذات، وحيث تم تطبيق المقياس المستخدم على عينة من ٢٠ عضوا، وحيث استخدم المقياس قبل إلحاق أفراد مسنين لدور الرعاية الاجتماعية، وحيث أعيد تطبيق المقياس بعد شهرين من بدء الالتحاق، وحيث وصلت نسبة الاتفاق بين درجات التطبيق إلى متوسط ٨١, ٠. كما أن المقياس استخدم لعينة ضابطة، فكان الاتفاق بين درجات المقياس عند بدء التطبيق وبعد مرور عام من بدء التطبيق الأول وصل إلى ٨٣, ٠.

وبالنسبة لاستمرارية ثبات الدرجات الخاصة بمفهوم الذات عند تقدم العمر بين أفراد عينة من المسنين يقتربون من الأجل المحتوم near to death ، تبين أن درجات هؤلاء الأفراد في تقديرهم للذات ليست لها دلالة إحصائية حيث إن اتساق الذات أو ثبات مفهوم الذات يضعف عند أولئك الذين يعانون من ضغوط الحياة وأولئك الذين يقتربون من دنو الأجل.

مشكلة الدراسة

يتبين مما سبق عرضه أنه في مراحل العمر المتقدمة تكمن مشكلة الرعاية الاجتماعية في كيفية احتفاظ الفرد بالوسائل التي تمكنه من استمرار إدراكه لهوية الذات. ومن المشكلات الرئيسة التي تواجه كبار السن، ما يتمثل في كيفية استمرار المتقدمين في العمر في تحديد هوية الذات، رغم ما يواجهونه من مشكلات في حياتهم. وفي مراحل العمر المتقدمة تهتم الدراسات النفسية بالثبات (الاستقرار) أو التغيرات التي تحدث في الذات، والعمليات الفردية التي تتم من قبل المتقدمين في أعمارهم لبقاء هوية الذات لديهم.

ولا شك أن الظروف الخاصة بتغيرات البيئة عند المتقدمين في أعمارهم، هذه الظروف تخلق وتستعرض أمامهم مرآة لحقبة زمنية معينة بحيث تجعلهم في فكر مضطرب دائب محوره الأعمال والمهام التي كانوا يقومون بها، والتفكير الدائب في المكاسب والمنافع التي اكتسبوها في مراحل عمرهم المبكرة، والخسائر والمفقودات المتعددة التي واجهتهم في حياتهم فيما بعد... وكل هذا من شأنه حسبما يشير «جوفمان» Goffman [٣٥] يسبب التغير في الذات عند المتقدمين في أعمارهم، حيث تضعف سيطرتهم على استقرار الحياة وحيث يحدث أيضا اختفاء الأدوار الواضحة في حياتهم القائمة مما يؤثر على تقدير الذات لديهم، بل وفق ما وصفه «جوفمان» «تقليل قيمة الذات» deselfing أو «إنكار قيمة الذات» أو ما وصفه أيضا «بخفض عزة النفس.»

لذلك تهتم هذه الدراسة بمشكلة تحديد مفهوم الذات عند الكبار وخاصة في مراحل العمر المتأخرة، أي عند الشيوخ والمسنين، من أجل معرفة الوسائل التي تمكنهم من السيطرة على استقرار الحياة في أدق مراحل العمر الحرجة.

أهمية الدراسة

١ ـ الأهمية النظرية: تهتم هذه الدراسة من الناحية النظرية بقياس أبعاد مفهوم الذات عند الكبار في المراحل العمرية: الرشد المبكر ـ وسط العمر ـ الشيخوخة، وتحديد هذه الأبعاد بصفة خاصة عند المتقدمين في العمر (الشيوخ والمسنين).

٢ ـ الأهمية التطبيقية: تحاول هذه الدراسة تحديد مفهوم الذات في المراحل المتقدمة من العمر ــ عند الشيوخ والمسنين بصفة خاصة ــ من أجل معرفة وتحديد الوسائل التي تمكنهم من السيطرة على استقرار الحياة في مراحل العمر الحرجة، وما يمكن تقديمه لهم من عون في آخريات أيامهم.

فروض الدراسة

يفترض الباحث الفروض التالية:

١ ـ يفترض وجود فروق لها دلالتها بين متوسطات الدرجات لأفراد عينة الدراسة وفق أعمارهم الزمنية المتباينة.

٢ ـ يفترض عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الدرجات للأفراد من الشيوخ والمسنين.

٣ ـ يفترض وجود فروق ذات دلالة بين متوسط مجموع الدرجات للمقاييس الفرعية للأنماط المتقاربة والمقاييس الفرعية للأنماط المتباعدة في أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، بصفة خاصة بين الأفراد في مرحلة الرشد المبكر ومرحلة وسط العمر في عينة الدراسة.

٤ ـ يفترض عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسط مجموع الدرجات للمقاييس الفرعية للأنماط المتقاربة والمقاييس الفرعية للأنماط المتباعدة في أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة بين الأفراد من الشيوخ والمسنين في عينة الدراسة.

أداة القياس المستخدمة في الدراسة

وفق تصور «ليري» Leary في وضع مقياس مكون من ٤١ عبارة، وضعت تحت ما يعرف تصنيف مطالب الذات self-sort task ومراجعة ويلي Welie ، واحتواء المقياس على مجموعة الأنماط المتقاربة في سمات الشخصية ومجموعة الأنماط المتباعدة، فقد قام الباحث

باقتباس وتعديل أداة القياس المستخدمة في الدراسة (استبانة هوية الذات، ملحق «١»)، وهو يتكون من ستة عشر نمطا من الأنماط المتقاربة والمتباعدة والتي سبقت الإشارة إليها عندما عرضنا جانب أبعاد قياس «مفهوم الذات.»

ولذلك تحتوي «استبانة هوية الذات» ستة عشر نمطًا من أنماط الشخصية تقع تحت مجموعتين (أنماط متقاربة وأنماط متباعدة) وكل نمط يتكون من ثلاث عبارات، وعلى المفحوص اختيار عبارة واحدة فقط تتوافق وخصائص مفهوم الذات عند الفرد المفحوص عند اختياره للعبارة المناسبة لذلك، والتي تحدد ما يتوافق مع هوية الذات لديه.

وبالنسبة للأنماط المتقاربة والمتباعدة في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة (الاستبانة المقتبسة التي قام بإعدادها الباحث)، فإن ترتيبها في الاستبانة كما هو مبين في جدول ١.

جدول ١. أرقام مجموعات عبارات الأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة حسب ورودها في الاستبانة المستخدمة في الدراسة

الرقم حسب الترتيب في الاستبانة المقتبسة الأولى	الأنماط المتقاربة	الرقم حسب الترتيب في الاستبانة المقتبسة الأولى	الأنماط المتباعدة
١	النجاح Success	٢	الاستغلالية Exploitation
٦	الامتثال الانسجام مع الآخرين Conformity	٣	العدائية Hostility
٧	التعاون والمشاركة Collaboration	٤	الارتياب (قلة الثقة) Rebelliousness
٨	الرقة (الشعور الطيب) Tenderness	٥	الضعف Weakness
٩	القوة Power	١٠	عشق الذات Narcissism
١٤	الثقة Trust	١١	الحزم (المعاملة القاسية) Punitive
١٥	الحب الطاهر العنيف Pure Love	١٢	الارتياب (قلة الثقة) Distrust
١٦	الكرم (الشهامة) Generosity	١٣	الماسوشية (إيلام الذات - حب التعذيب) Masochism

وعندما قام الباحث بتعريب عبارات الاستبانة، راعى أن تكون العبارات واضحة في مفهومها ولا تحمل أكثر من معني وتتناسب مع البيئة السعودية.

صدق المقياس المستخدم في الدراسة

للتحقق من الصدق التركيبي لعبارات الاستبانة عرضت الاستبانة على أربعة محكمين من أساتذة علم النفس، واتفقت آراء المحكمين حول صلاحية العبارات الخاصة بمجموعات العبارات الخاصة بالأنماط المتقاربة والمتباعدة في الاستبانة والتي تم تعديلها واقتباسها وحيث كان الترتيب للنسب المئوية على التوالي لاتفاق آراء المحكمين ٩١٪-٩٣٪-٩٦٪-٩٢٪ أي بمتوسط قدره ٩٣٪ وهذا المتوسط يدل على ارتفاع معدل الاتفاق الخاص بالصدق التركيبي لعبارات الاستبانة.

وبالنسبة للعبارات التي أشار المحكمين إلى غموضها أو تعديلها فقد تم تعديلها قبل طباعة الاستبانة وإعدادها للتطبيق.

هذا وقد روعي في تعريب واقتباس العبارات المستخدمة في الاستبانة التي تم استخدامها في هذه الدراسة، النواحي التالية:

- كفاءة العبارات في قياس مفهوم الذات في الأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة.
- استبعاد أو تعديل العبارات التي يغمض فهمها عند المفحوصين.
- أن تكون العبارات تتناسب والبيئة السعودية من الناحية الثقافية.

وكي يتم التحقق من مناسبة العبارات قبل التطبيق على أفراد العينة الأساسية لهذه الدراسة، تم تطبيق الاستبانة بعد طباعتها على عينة استطلاعية من طلاب جامعة الملك سعود، مواصفاتها تتمثل في الآتي:

- عدد أفراد العينة الاستطلاعية وصل إلى ٣٤ طالبا وبفحص أوراق الإجابة، وصل عدد أفراد العينة الاستطلاعية إلى ٢٥ طالبا حيث استبعدت إجابات ٩ طلاب، ممن لم

يستكملوا الإجابة أو قاموا بوضع علامة أمام البنود أو لم يذكروا تاريخ الميلاد أو أعمارهم أقل من بداية الرشد.

- الأعمار الزمنية لأفراد العينة الاستطلاعية: تتراوح بين **٧** شهور **٢١** سنة إلى **٩** شهور **٢٥** سنة. وحيث استبعدت الأعمار التي تقل عن واحد وعشرين عاما، أي الأعمار التي تقل عن بداية الرشد المبكر في المراحل العمرية للكبار).

وبفحص إجابات الأوراق الخاصة بالعينة الاستطلاعية، ومن خلال الإشراف على المفحوصين أثناء التطبيق لأول مرة، تبيت صلاحية العبارات ومناسبتها وعدم وجود الغموض في فهم العبارات، وفي هذا ما حقق الصدق التركيبي لعبارات المقياس المستخدم في الدراسة في صورته المقتبسة والتي قام باقتباسها وتعريبها الباحث.

ثبات نتائج القياس للمقياس المستخدم في الدراسة

بإعادة تطبيق الاستبانة التي تم إعدادها لهذه الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها، بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للتحقق من ثبات درجات المقياس واستخراج معامل الثبات للدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية، وباستخدام معامل ارتباط «بيرسون» وصلت القيمة الإحصائية لـ (معامل الثبات) **٧٦, ٠.** ، وفي هذا ما يفيد توافر شرط الثبات بالنسبة لأداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، إذ أن معامل الاغتراب: ١ - (ر)^{٢} أي = ١ - (٧٦, .)^{٣} وبذلك فإن معامل الاغتراب = **٤٤, .** أي أنه أقل من معامل الثبات.

ومن ناحية الدلالة الإحصائية لمعامل الثبات فإنه وفقا لجاريت Garrett فإن درجات الحرية = **٢٤** وبذلك فإن معامل الارتباط عند درجات الحرية **٢٤** تكون قيمته **٣٨, .** و **٤٩, .** على التوالي عند نسبتي **٠٥, .** و **٠١, .** ومن حيث إن معامل الارتباط هنا وصل إلى ٧٦. ، فإن هذا ما يشير إلى أن له دلالة إحصائية، وأن الثبات يتوافر في المقياس المستخدم في الدراسة.

العينة الأساسية

طبقت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على عينة عشوائية تضم المراحل العمرية: الرشد المبكر ــ وسط العمر ــ الشيخوخة ـ المسنين.

وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ مجموع أفرادها ٢٧١ فردا، وقد عاون في عملية التطبيق بعض طلاب من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقد أعطيت إليهم التعليمات الواضحة عن كيفية التطبيق، وخاصة وأن الاستبانة يمكن الإجابة عنها بطريقة ذاتية self-administered ، وقام هؤلاء الطلاب بالتطبيق على المجموع الأكبر من أفراد العينة في المراحل العمرية المشار إليها والتي تضم أفراد عائلاتهم من الأجداد والآباء والإخوة الأكبر في العمر والمعارف من الراشدين وممن هم في أوساط العمر.

وعند الانتهاء من عملية التطبيق تم فرز استمارات الاستبانة وتصحيحها واستبعاد الحالات الموضحة في جدول ٢ .

جدول ٢ . بيان الحالات التي تم استبعادها عند تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة

	البيـــــان	عدد الحالات المستبعدة
١	مفحوصون لم يقوموا بالإجابة الكاملة على بنود الاستبانة	١٩
٢	مفحوصون قاموا بوضع أكثر من علامة أمام عبارات الأنماط المتقاربة أو المتباعدة في بنود الاستبانة	١٧
٣	مفحوصون لم يحددوا تاريخ الميلاد	١٣
٤	مفحوصون قلت أعمارهم عن الفئات العمرية لبدء المراحل العمرية للكبـــار	٣٩
	المجموع الكلي لعدد الحالات المستبعدة	٨٨

وبذلك بلغ العدد الفعلي لأفراد عينة الدراسة ١٨٣ فردا، وتوزيع الأفراد حسب مراحل الأعمار الزمنية كما هو مبين في جدول٣.

جدول ٣. عدد أفراد عينة الدراسة حسب مراحل الأعمار الزمنية للكبار

مراحل الأعمار الزمنية للكبار	عدد أفراد العينة
الرشد المبكر	٨٧
وسط العمر	٦٢
الشيخوخة	٢٠
المسنون	١٤

وفيما يلي متوسط الأعمار الزمنية للفئات العمرية لأفراد عينة الدراسة، وحيث اعتبر في هذه الدراسة الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن سبعين عاما يمثلون المسنين في هذه الدراسة (٨٤٠ شهرا فصاعدا).

جدول ٤. متوسطات الأعمار الزمنية للفئات العمرية في عينة الدراسة

العينـــة	الرشد المبكر ن=٨٧		وسط العمر ن=٦٢		الشيخوخة ن=٢٠		المسنون ن=١٤	
متوسط العمر محسوبا بالشهور	٣١١,٨		٥٩١,٤		٧٦٢,١		٨٧٣,٥	
	شهر	سنة	شهر	سنة	شهر	سنة	شهر	سنة
متوسط العمر محسوبا بالسنوات والشهور	٩	٢٥	٢	٤٩	٥	٦٣	٧	٧٢

طريقة التصحيح المستخدمة في الاستبانة

في المقياس الأصلي الذي قامت بوضعه «ويلي» استخدمت درجات تتمثل في خمس فئات كالآتي:

أ - العبارات التي توضح مفهوم الذات في الحاضر وضع لها تقدير(+٢)
ب - العبارات التي توضح مفهوم الذات في الماضي القريب وضع لها تقدير(+١)
جـ - العبارات التي تدل على مفهوم الذات في الماضي البعيد وضع لها تقدير(صفر)
د - العبارات التي تدل على الرغبة في أن يكون wish to be وضع لها تقدير(-١)
هـ - العبارات التي تدل على التحريف أو التشويه في مفهوم الذات وضع لها تقدير(-٢)

واستخدمت هذه التقديرات الخمسة في تصحيح المقياس الذي قامت باستخدامه «ويلي» كما قامت باستخراج الدرجات المعيارية لنسب الاستجابات في التقديرات الخمسة المشار إليها وأمكنها الحصول على الدرجة المعيارية الخاصة بكل فئة ومنها قامت بتحديد درجة كل فرد عن طريق أوزان معينة قامت بتحديدها بالنسبة لمجموع الدرجات المعيارية. وفي المقياس الذي استخدم في هذه الدراسة، وضعت الدرجات المبينة في جدول ٥ والتي تقابل الدرجات التي استخدمت في المقياس الأصلي.

جدول ٥. درجات التصحيح بالقياس الأصلي وما يقابلها من درجات التصحيح المقتبس

درجات المقياس الأصلي	الدرجات التي استخدمت في المقياس المقتبس والمستخدم في هذه الدراسة
+٢	٥
+١	٤
صفر	٣
-١	٢
-٢	١

واستخدمت هذه التقديرات لتقابل التقديرات نفسها للدرجات المقابلة للعبارات في المقياس الأصلي. واعتبرت هذه التقديرات هي أساس التصحيح الذي استخدم لتقدير استجابات الأفراد لعبارات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

النتائج الإحصائية

في رصد الدرجات الخاصة باستجابات الأفراد عند تطبيق المقياس، تم الحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من مجموع درجات الأنماط المتقاربة ودرجات الأنماط المتباعدة لوحدات المقياس المستخدم في الدراسة. وفي جدول ٦ النتائج الإحصائية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لكل مجموع درجات الأنماط المتقاربة ودرجات الأنماط المتباعدة للمقياس المستخدم.

العينة	الدرجة الكلية للاستبانة		درجات الأنماط المتقاربة		درجات الأنماط المتباعدة	
	م	ع	م١	ع١	م٢	ع٢
الرشد المبكر (٨٧)	٥٧,٨٦	٤,٩٨	٢٩,٣٨	٣,٦٣	٢٧,٥٥	٣,٣
وسط العمر (٦٢)	٥٥,٣٧	٦,٠٩	٣٠,٥٥	٣,٦٦	٢٨,٢٣	٣,٤٨
الشيخوخة (٢٠)	٥٣,٨	٥,٣٤	٢٥,٩	٤,١٤	٢٨,١	٣,٥٧
المسنون (١٤)	٥٢,٥	٤,٧٧	٢٥,٨	٣,٣	٢٦,٩	٢,٧

معامل الاختلاف

لحساب تشتت المجموعات ولمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف واتفاق بين المجموعات عن طريق إيجاد النسب المئوية بين معامل التشتت والمتوسط للقيم نستخدم لذلك ما يعرف بمعامل الاختلاف. وفي جدول ٧ النتائج الإحصائية لمعامل الاختلاف.

يتبين من جدول ٧ أن قيم معاملات الاختلاف غير متساوية، بمعنى أن النسب المئوية بين معامل التشتت والمتوسط للقيم غير متساوية وفي هذا ما يوضح وجود فروق بين قيم معاملات الاختلاف لعينات الدراسة.

جدول ٧. حساب معاملات الاختلاف في عينات الدراسة

العينات وما يقابلها من معامل الاختلاف	عينة الرشد ن=(٨٧)	عينة وسط ن=(٦٢)	عينة الشيخوخة ن=(٢٠)	عينة المسنين ن=(١٤)
الدرجات الكلية	٨,٦٠	١٠,٩٩	٩,٩٠	٩,١٠
الدرجات المتقاربة	١٢,٣٥	١١,٩٨	١٥,٩٨	١٢,٧٩
الدرجات المتباعدة	١١,٩٧	١٢,٣٢	١٢,٧٠	١٠,٠٣

وللتحقق من الـدلالة الإحصائية بين متوسطات العينات نستخدم النسبة الحرجة وقيمة اختبار «ت».

النتائج الإحصائية للنسب الحرجة والدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات عينة الدراسة.

جدول ٨ . قيم النسب الحرجة للفروق بين متوسطات عينة الرشد المبكر وباقي عينات الدراسة

البيـــان	الرشد المبكر ن=(٨٧) × وسط العمر ن(٦٢)	مستوى الدلالة		الرشد المبكر ن=٨٧ × الشيخوخة ن(٢٠)	مستوى الدلالة		الرشد المبكر ن=٨٧ × المسنون ن(١٤)	مستوى الدلالة	
		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
	ن . ح			ن . ح			ن . ح		
الدرجة الكلية	٢,٦٥	-	**	٣,٠٩	-	**	٣,٨٨	-	**
درجة الأنماط المتقاربة	١,٩٥	-	-	٣,٤٨	-	**	٣,٧٦	-	**
درجة الأنماط المتباعدة	١,١٩	-	-	٠,٦٣	-	-	٠,٨١	-	-

الرموز: ** أي هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات عند ٠١, .
* أي هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات عند ٠٥, .
* عدم وجود دلالة إحصائية عند ٠١, ٠ أو ٠٥, .

جدول ٩ . قيم النسب الحرجة للفروق بين متوسطات عينة وسط العمر وباقي العينات

البيـــان	عينة وسط العمر ن(٦٢)× عينة الشيخوخة ن(٢٠)	مستوى الدلالة		عينة وسط العمر ن=(٦٢) عينة المسنين ن(١٤)	مستوى الدلالة	
		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
	ن . ح			ن . ح		-
الدرجة الكلية	١,١١	-	-	١,٩٣		
درجة الأنماط المتقاربة	٤,٥١		**	٤,٧٩		**
درجة الأنماط المتباعدة	٠,١٤	-	-	١,٥٨	-	-

جدول ١٠ . قيم النسب الحرجة للفروق بين متوسطات عينة الشيوخ والمسنين

البيـــان	عينة الشيخوخة ن(٢٠)× عينة المسنين ن(١٤)	مستوى الدلالة	
		,٠٥	,٠١
	ن . ح		
الدرجة الكلية	٠,٧٦	-	-
درجة الأنماط المتقاربة	,٠٥	-	-
درجة الأنماط المتباعدة	١,١٢	-	-

جدول ١١ . قيم النسب الحرجة للفروق بين المتوسطات لدرجات الأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة في مختلف العينات

عينة الرشد المبكر	مستوى الدلالة		عينة وسط العمر	مستوى الدلالة		عينة الشيخوخة	مستوى الدلالة		عينة المسنين	مستوى الدلالة	
	,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
٣,٥١	-	*	٣,٦٢		**	١,٧٦	-	-	٠,٩٣	-	-

قيمة اختبار «ت»

وهى تساوي خارج قسمة الفرق بين المتوسطين لعينتين على الانحراف المعياري لهذا الفرق .

جدول ١٢ . قيم «ت» للفروق بين متوسطات درجات عينة الرشد المبكر وباقي العينات

البيـــان	عينة الرشد المبكر(٨٧)× عينة وسط العمر (٦٢)	مستوى الدلالـة		عينة الرشد المبكر(٨٧)× عينة الشيخوخة (٢٠)	مستوى الدلالـة		عينة الرشد المبكر(٨٧) عينة المسنين (١٤)	مستوى الدلالـة	
		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
	ت			ت			ت		
الدرجة الكلية	٢,٧٤		**	٣,٢٧		**	٣,٨٠		**
درجة الأنماط المتقاربة	١,٦٨	-	-	٣,٧٨		**	٣,٥٠		**
درجة الأنماط المتباعدة	١,١٥	-	-	٠,٦٧	-	-	٠,٧٠		-

جدول ١٣ . قيم (ت) الفروق بين متوسطات درجات عينة وسط العمر وباقي العينات

البيـــان	عينة وسط العمر ن = ٦٢ × عينة الشيخوخة ن = ٢٠	مستوى الدلالـة		عينة وسط العمر ن = ٦٢× عينة المسنين ن = ١٤	مستوى الدلالة	
		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
	ت			ت		
الدرجة الكلية	٠,٩٩	-	-	٠,٦١	-	-
درجة الأنماط المتقاربة	٤,٦٠		**	٤,٣٥		**
درجة الأنماط المتباعدة	٠,١٤	-	-	١,٣١	-	-

جدول ١٤ . قيم «ت» للفروق بين متوسطات عينة الشيخوخة والمسنين

البيـــان	عينة الشيخوخة ن=٢٠٪ عينة المسنين ن=١٤	مستوى الدلالة	
		,٠٥	٠,٠١
	ت		
الدرجة الكلية	٠,٧٣	-	-
درجة الأنماط المتقاربة	٠,٠٧	-	-
درجة الأنماط المتباعدة	١,٠٤	-	-

جدول ١٥ . قيم «ت» للفروق بين المتوسطات بين درجات الأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة في مختلف العينات

عينة الرشد المبكر ن١ ٨٧	مستوى الدلالة		عينة وسط العمر ن=٦٢	مستوى الدلالة		عينة الشيخوخة ن=٢٠	مستوى الدلالة		عينة المسنين ن=١٤	مستوى الدلالة	
	,٠٥	٠,١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١		,٠٥	,٠١
«ت» ٢,٥١	-	**	٣,٦٢	-	**	١,٧٦	-	-	٠,٩٣	-	-

نتائج الدراسة

عند الرجوع إلى النتائج الإحصاية لمعامل الاختلاف تبين وجود فروق بين تشتت المجموعات الخاصة بعينات الدراسة، وإن كانت الفروق بين تشتت مجموعة الشيوخ والمسنين فيما يتعلق بالدرجة الكلية باستبانة مفهوم الذات تكاد تتقارب في قيمتها الإحصائية مما قد يفسر على تقارب هاتين المجموعتين فيما يتعلق بإدراك مفهوم الذات.

وعند الرجوع إلى النتائج الإحصائية لكل من النسب الحرجة وقيم اختبار «ت»، فإن المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق الاستبيانة، تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥, . و ٠١, . بين عينتي الرشد المبكر ووسط العمر بالنسبة لعينتي الشيخوخة والمسنين. وعند الرجوع إلى فروض الدراسة، يتبين:

١ ـ الفرض الأول: حيث يفترض الباحث عدم وجود دلالة بين متوسطات الدرجات لأفراد عينة الدراسة وفق أعمارهم الزمنية المتباينة فقد تحقق هذا الغرض من واقع ما أشارت إليه النتائج الإحصائية لكل من النسب الحرجة وقيم اختبار «ت» وخاصة فيما يتعلق بمتوسطات الدرجات الكلية للاستبانة المستخدمة الدراسة.

٢ ـ الفرض الثاني: حيث يفترض الباحث عدم وجود دلالة بين متوسطات الدرجات لعينة الأفراد من الشيوخ والمسنين. فقد وضح عدم وجود هذه الدلالة الإحصائية من واقع النتائج الإحصائية لكل من معامل الاختلاف للدرجة الكلية للاستبانة المستخدمة في الدراسة، والنتائج الإحصائية لقيم النسب الحرجة وقيم اختبار «ت».

٣ ـ الفرض الثالث: حيث يفترض الباحث وجود دلالة بين متوسط مجموع الدرجات للمقاييس الفرعية للأنماط المتقاربة والمقاييس الفرعية للأنماط المتباعدة في أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، وبصفة خاصة بين الأفراد في مرحلة الرشد المبكر ومرحلة وسط العمر في عينة الدراسة. وقد وضح من النتائج الإحصائية لقيم النسب الحرجة وقيم اختبار «ت» وجود هذه الدلالة الإحصائية وخاصة في مرحلتي الرشد المبكر ووسط العمر.

٤ ـ الفرض الرابع: حيث يفترض الباحث عدم وجود دلالة بين متوسط مجموع الدرجات للمقاييس للأنماط المتقاربة والمقاييس الفرعية للأنماط المتباعدة في أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة بين الأفراد من الشيوخ والمسنين في عينة الدراسة. وحيث أسفرت النتائج الإحصائية لقيم النسب الحرجة وقيم اختبار «ت» عدم وجود دلالة إحصائية بين عينتي الشيوخ والمسنين.

تفسير النتائج

من الناحية النظرية يتضح من النتائج الإحصائية لهذه الدراسة أن التقدم في العمر قد يكون سببا في إضعاف إدراك الفرد لمفهوم ذاته، بمعنى أن الشيوخ والمسنين نتيجة لعدم القدرة على مواجهة الواقع الذي يعيشونه عندما يمتد بهم العمر، يفقدون القدرة على فهم الذات.

ومن النتائج الإحصائية للدراسة يتبين أن الراشدين وأولئك الذين في أواسط العمر قد تتوافر لديهم القدرة على إدراك الواقع الذي يعيشونه وعلى تحديد علاقاتهم بالكيان الاجتماعي الذي يحيط بهم، ولذلك فإن الراشد أو الذي يكون في وسط العمر يمكن أن تكون ذاته رقيبا على سلوكه، بل إن اتساع وامتداد الخبرة في الحياة العملية والواقعية وتحقيق الطموحات والمكانة في العمل أو الحياة الاجتماعية والزواج والإنجاب تجعل الفرد في هذه المراحل العمرية أكثر انضباطا والتزاما بالقيم الاجتماعية والتقاليد وأكثر هدوءا واتزانا من النواحي النفسية والانفعالية، إضافة إلى أن القوى البدنية والحركية والحسية إبان هذه المراحل العمرية التالية يكون الخلل العضوي أو الوظيفي أقل بكثير مما يحدث في المراحل العمرية التالية. لذلك فإن الباحث يرى في هذه العوامل المختلفة ما يجعل الراشدين ومن هم في أواسط العمر أكثر تقديرا لذواتهم وأكثر فهما لمكانة الآخرين من حولهم ومكانة ذواتهم في الوقت نفسه.

كما أن المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدرجات الخاصة بالأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة في مفهوم الذات في عينتي الدراسة في أعمار الرشد المبكر وأواسط العمر، بينما الفروق الدالة إحصائيا غير متوافرة في عينتي الشيخوخة والمسنين.

ووجود هذه الفروق في مراحل العمر. . . الرشد المبكر ووسط العمر، يمكن أن يفسر على قدرة الفرد في هذه المراحل العمرية على تقدير جوانب القوة والضعف في شخصيته، أو بمعنى آخر القدرة على تحديد الخصائص والسمات الإيجابية والسلبية في البناء الشخصي، وهي التي وضعت في هذه الدراسة بالأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة في مفهوم الذات.

وفي نتائج المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة، ما يفيد أن الشيوخ والمسنين أقل قدرة على فهم الذات من المراحل العمرية المبكرة، بل إن التفريق لديهم بين الأنماط المتقاربة والأنماط المتباعدة في مفهوم الذات ليس له دلالة إحصائية. وقد سبق إيضاح تفسير ذلك فيما يعرف بالخلط أو التشويش بين جوانب البناء الشخصي عند المتقدمين في أعمارهم.

ولا شك أن الظروف البيئية والذاتية عند المتقدمين في أعمارهم، قد تكون السبب في إيجاد الخلل والاضطراب والقلق والتوتر الدائب الذي يعاني منه الشيوخ والمسنون، وحيث يترتب عن ذلك إضعاف طاقاتهم العضوية والوظيفية والحيوية، وهذا بدوره يؤدي إلى إضعاف سيطرتهم على استقرار الحياة وغياب الأدوار والمكانة الاجتماعية، وفي هذا كله ما يضعف من تقدير الذات، وتقليل قيمة الذات، بل حسبما أشير من قبل خفض عزة النفس.

الجوانب التطبيقية للدراسة

من المتفق عليه أن هناك ضغوط متعددة تواجه الكبار وخاصة في مرحلة الشيخوخة، وحيث تتباين الفروق فيما يعانيه المسنون من زيادة حدة فاعلية هذه الضغوط.

ومن أهم الضغوط النفسية التي تواجه الشيوخ والمسنين الظروف البيئية المحيطة ممثلة في المجتمع، الذي قد يؤثر في زيادة حدة هذه الضغوط، حيث يحدث:

- التقليل من قيمة دور وفاعلية المسنين
- قيود التقاعد عند بعض المسنين قبل الأوان
- عدم توفير أنشطة اجتماعية أو ثقافية يمارسها المسن خلال حياته اليومية الرتيبة
- افتقاد الأقارب والأصدقاء في بعض الأحيان
- خروج الأبناء عن منزل الأسرة عقب زواجهم وتكوينهم لأسر مستقلة

هذا بالإضافة إلى الاختلالات أو الإعاقات البدنية والحسية والحركية والعقلية أحيانا، مما يضاعف من الخلل والاضطراب وعدم الاستقرار النفسي الذي يعاني منه أغلبية الشيوخ والمسنين.

ولا شك أن هذه المشكلات والتغيرات تعمل على تقليل كفاءة الشيوخ والمسنين على مواجهة الضغوط والسيطرة عليها وفقدان القدرة على فهم الذات.

ومن المتفق عليه أن هناك البرامج الصحية، والأنظمة الغذائية التي يمكن أن تفيد في الوقاية من الاختلالات النفسية التي تواجه الفرد في شيخوخته، إضافة إلى أن الرعاية الطبية

الشاملة للمتقدمين في السن تعتبر أمرا حيويا.

هذا ويمكن أن يكون الاهتمام بالظروف الجسمية في الشيخوخة والتي تؤثر بدورها على الاضطرابات النفسية والعقلية من الأمور التي توضع في الحسبان عند وضع البرامج الوقائية والعلاجية لمشكلات الشيخوخة.

هذا ونود أن نضيف إلى أن فقدان القدرة على فهم الذات، وإحساس المسن بأنه عديم القيمة، إضافة إلى فقدانه القدرة على الاستمتاع بالحياة وشعوره بفقدان الهدف من الحياة، كل هذا من شأنه إحداث ما يعرف بذهان الشيخوخة، إضافة إلى مبالغة المسنين في الاستجابة لأغراض مرضية جسمية ـ قد لا تكون في الواقع خطيرة أو معوقة، وانشغال البعض من المسنين أيضا بالسيرة الماضية، مما يعطل إعاقة تكوين علاقات جديدة والتكيف لأسلوب الحياة الجديدة عند الوصول إلى سن الشيخوخة.

كل هذا لا بد من وضعه في الحسبان عند تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية. . . العلاجية منها والوقائية. . . ومن أجل حياة أكثر توافقا للشيوخ والمسنين، مصداقا لقول المصطفى عليه أفضل الصلاة والتسليم: «ما أكرم شاب شيخا من أجل سنه، إلا قيض الله له عند سنه من يكرمه.»

دراسات مقترحة

من الواضح أن هذه الدراسة لم تتعرض لإيضاح الفروق بين أفراد العينات من الكبار لمفهوم الذات وفقا لطبيعة أو نوع العمل أو المهنة، بل اقتصرت الدراسة على إيضاح الفروق تبعا لمراتب ومراحل العمر الزمني عند الكبار. وقد اتضح أن عامل العمر الزمني وخاصة عند التقدم في العمر يضعف من قدرة الفرد على تحديد مفهوم الذات. وبطبيعة الحال هناك الفروق الفردية بين الشيوخ المسنين في التحديد الدقيق لمفهوم الذات.

ومن الناحية المنطقية يجب ألا نحدث تعميما للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بالنسبة للمجتمع الأصلي للشيوخ والمسنين بل إنه يجب التحفظ في هذا التعميم، إذ إن

نتائج هذه الدراسة تمثل مؤشرات لدراسات يرجى أن تكون أكثر إثراء لتحديد مفهوم الذات عند المتقدمين في العمر.

لذلك يقترح أن تشتمل الدراسات اللاحقة على عينة أكثر اتساعا وتنوعا بحيث تمثل المجتمع الأصلي للشيوخ والمسنين تمثيلا صادقا، أي عينة ممثلة لقطاع عريض من المتقدمين في أعمارهم، لإيجاد الفروق الفردية في مفهوم الذات وفقا لعوامل ومتغيرات تختص بجوانب متعددة تؤثر على حياة المتقدمين في أعمارهم مثل:

- المستوى المعرفي (الأميون من الشيوخ والمسنون والمثقفون منهم)
- المستوى الصحي (الذين يعانون من اضطرابات عضوية والأصحاء بدنيا)
- المستوى الاقتصادي (الذين يعانون من ظروف اقتصادية صعبة والذين لديهم الإمكانات المادية والاقتصادية التي توفر لهم رخاء العيش)
- المستوى الحضاري (الذين يعيشون في البادية والقرى وأولئك الذين يعيشون في المدن)
- المستوى المهني (الذين لم تتح لهم فرص العمل أو المهن قبل وصولهم إلى عمر الشيخوخة وأولئك الذين كانوا يعملون لمدى زمن طويل وأحيلوا إلى التقاعد)
- المستوى الاجتماعي (الذين يمضون حياة الشيخوخة في دور الإيواء ودور الرعاية الاجتماعية وأولئك الذين يعيشون بين أسرهم وذويهم)
- الجنس (وحيث تكون الشيخوخة المبكرة عند النساء ووصولهن إلى سن اليأس اعتبارا من سن الأربعين حتى الخمسين، بينما الشيخوخة الزمنية عند الذكور تبدأ في عمر متأخر حوالي الستين من العمر فصاعدا).

وقد تكون نتائج هذه الدراسات الشاملة، ما تؤدي إلى إيضاح أوضاع تقدير ومفهوم الذات عند قطاع عريض، ووفق متغيرات متعددة من المتقدمين في أعمارهم، بهدف التوصل إلى فهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الشيوخ والمسنين، ومن أجل التخفيف من آثار الاختلالات التي تواجههم ولضمان حسن التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

وبعد. . . وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

ملحق (١)
استبانة هوية الذات

جامعة الملك سعود
كلية التربية ـ قسم علم النفس

اقتباس وإعداد:
د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور
أستاذ مشارك.

تتضمن الاستبانة التالية مجموعة من العبارات التي توضح كيفية تقديرك لهويتك. والاستبانة في صورة مجموعات (ست عشرة مجموعة) مكونة من ثلاث عبارات وعليك أن تضع علامة (√) علامة واحدة فقط، داخل القوسين أمام العبارة الواحدة من كل ثلاث عبارات، والتي تجد أنها تحدد وتنطبق تماما على هوية الذات لديك.

ليس بالضرورة أن تكتب اسمك، ولكنه من الضروري المعاونة في كتابة البيانات التالية والإجابة عن كل المجموعات المكونة للاستبانة:

* تاريخ الميلاد شهـــر سنـــة
(ليس بالضرورة تحديد يوم الميلاد إلا إذا كنت متأكدا من معرفته).

وفيما يلي عبارات الاستبانة ـ لاحظ كما أشرنا من قبل أن كل مجموعة تتكون من ثلاث عبارات فقط، وأنه عليك وضع علامة (√) داخل القوسين للعبارة الواحدة فقط التي تتوافق وخصائص هويتك بالضبط في كل مجموعة.

الرقم	العبارة	
(١)	أشعر أن الناس من حولي يفكرون دائما في أحوالي	( )
	أشعر بأنني شخص مهم للغاية	( )
	دائما أعطى نصائحي للآخرين	( )
(٢)	لدي القدرة على العناية بنفسي	( )
	أنا إنسان أحب منافسة الآخرين	( )
	أستطيع أن أكون غير مبال ولا أشعر بالآخرين من حولي	( )
(٣)	إنني صريح وأمين مع الناس	( )
	أقوم بانتقاد الناس الآخرين	( )
	دائما أغضب مع الناس من حولي	( )
(٤)	إذا اقتضت الضرورة فإنني أشكو مما يضايقني	( )
	عادة ما أصر على المناقشة إذا شعرت بأنني على صواب فيما أتحدث عنه	( )
	في بعض الأحيان أكون متمردًا وأشعر بالمرارة تجاه شيء معين	( )
(٥)	إذا اقتضت الضرورة يمكن أنِ أكون مطيعا للآخرين	( )
	عادة ما أوافق وأستسلم لأراء الآخرين دون اعتراض أو احتجاج	
	في أعم الأحوال أشعر بالضعف وعدم تقديم العون للآخرين	( )
(٦)	أشعر بتقدير ما يقوم به الناس تجاهي	( )
	دائما ما تقدم لي المعاونة من الناس الآخرين	( )
	يصعب على أن أعيد الحديث في موضوع سبقت مناقشته	( )
(٧)	أشعر بأنني إنسان متعاون	( )
	أرغب في أن أكون محبوبا من الآخرين	( )
		( )
	أتفق مع كل ما يقوله الآخرون من حولي	
(٨)	أراعي شعور الآخرين	
	أشعر بأنني رقيق وصاحب قلب حنون	( )
	أشعر بأنني أخضع نفسي كثيرا لمشاعر الآخرين	
	أتصف بعدم كظم الغيظ وقلة الصبر عند مواجهة الخطأ من الآخرين	( )
(٩)	أستمتع بأن أكلف بقضاء أشياء معينة	( )
		( )
	أشعر بأنني رئيس جيد	
	أشعر بأنني أميل إلى السيطرة والرغبة في إخضاع الآخرين إلى أبعد حد	

الرقم	العبارة	
(١٠)	إنني إنسان أحترم ذاتي	( )
	أشعر بالاستقلالية وتقدير ذاتي	
	إنني فخور بنفسي ومقتنع بذاتي	
(١١)	أتصف بالحزم ولكنني أشعر بالاعتدال في علاقاتي مع الناس الآخرين	( )
	لدي القدرة على الاقتراب وإيجاد علاقات مع الآخرين إذا اقتضت الضرورة	( )
	أتصف بعدم كظم الغيظ وقلة الصبر عند مواجهة الخطأ من الآخرين	( )
(١٢)	دائما أشعر بخيبة الأمل في التعامل مع الآخرين	( )
	أتصف بالحساسية الشديدة ومن السهولة أن أشعر بالحرج من الآخرين	( )
	يصعب للغاية أن أثق في أي فرد من حولي	( )
(١٣)	أستطيع أن أنتقد نفسي وأعدد أخطائي	( )
	من السهل أن أشعر بمضايقات الآخرين	( )
	دائما ما أشعر بالجبن والخجل	( )
(١٤)	أشعر بأني موضع الثقة من الآخرين	( )
	أفضل أن أترك الناس يصدرون قراراتهم فيما يختص من شؤون	( )
	أصدق كل ما يقوله الناس من حولي	( )
(١٥)	أشعر بأنني شخص صديق لكل الناس	( )
	أشعر بأنني محبوب ويفهمني الناس أحب كل فرد من حولي	( )
(١٦)	بصفة عامة أعد نفسي من الأفراد الذين يعاونون غيرهم من الناس	( )
		( )
	عادة ما أرعى شؤون الآخرين	( )
	أشعر بأنني أفسد الناس من حولي لرقة مشاعري تجاههم	( )

ملحق (٢)

مفتاح التصحيح لاستبانة «هوية الذات»

فيما يلي مفتاح التصحيح في الاستبانة التي استخدمت تحت عنوان self sort task من وضع ليرى Leary في ١٩٥٧م ومراجعة ويلي Wylie في ١٩٧٤م.

وتعديل مفتاح التصحيح في الاستبانة المقتبسة في هذه الدراسة، وحيث تتكون

الاستبانة من ست عشرة مجموعة من الأنماط المتقاربة والمتباعدة في مفهوم الذات وكل نمط يشمل ثلاث عبارات موضحة أمامها درجات التصحيح في المقياس الأصلي وما يقابلها من درجات في المقياس المقتبس المستخدم في هذه الدراسة.

رقم مجموعات الأنماط	كل مجموعة تحوي ثلاث عبارات أمام كل عبارة الدرجة الخاصة بها	درجة التصحيح في المقياس الأصلي	درجة التصحيح في المقياس المقتبس	رقم مجموعات الأنماط	كل مجموعة تحوى ثلاث عبارات أمام كل عبارة الدرجة الخاصة بها	درجة التصحيح في المقياس الأصلي	درجة التصحيح في المقياس المقتبس
١	النجاح*	(+٢) (+١) (٠)	(٥) (٤) (٣)	٩	القـوة*	(+١) (+٢) (-٢)	(٤) (٥) (١)
٢	الاستغلالية**	(+٢) (-١) (-٢)	(٥) (٢) (١)	١٠	عشق الذات**	(+٢) (+١) (٠)	(٥) (٤) (٣)
٣	العدائية**	(+٢) (٠) (-١)	(٥) (٣) (٢)	١١	الحزم (المعاملة القاسية)**	(+٢) (+١) (-١)	(٥) (٤) (٢)
٤	الارتياب (قلة الثقة)**	(+١) (+١) (-١)	(٤) (٤) (٢)	١٢	الارتياب (قلة الثقة)**	(٠) (-٢) (-٢)	(٣) (١) (١)
٥	الضعف**	(+١) (-١) (-٢)	(٤) (٢) (١)	١٣	الماشوسية (حب التعذيب)**	(+١) (-١) (-١)	(٤) (٢) (٢)
٦	الامتثال والانسجام مع الآخرين*	(+١) (٠) (٠)	(٤) (٣) (٣)	١٤	الثقـة*	(+٢) (-١) (-١)	(٥) (٢) (٢)

٧	التعـــاون (المشاركة)**	(+٢) (٠) (٠)	(٥) (٣) (٣)	١٥	الحب الطاهر العنيف**	(+٢) (+٢) (+١)	(٥) (٥) (٤)
٨	الرقة (الشعور الطيب)*	(+٢) (+١) (-١)	(٥) (٤) (٢)	١٦	الكرم (الشهامة)*	(+١) (+١) (+٢)	(٤) (٤) (٥)

* تمثل الأنماط المتقاربة
** تمثل الأنماط المتباعدة

المراجـــع

[١] English, O.S., and G.H. Parson. *Emotional Problems of Living*. New York: W. W. Norton, 1956.

[٢] Kay, H. "Theories of Learning and Aging." In *Handbook of Aging and the Individual*, ed. James E. Birren. Chicago: University of Chicago, 1969.

[٣] Talland, G.A. *Human Aging and Behavior*. New York: Academic Press.

[٤] أبو علام، العادل محمد. *قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية*. الكويت: مؤسسة على الصباح، ١٩٧٨م.

[٥] بهادر، سعدية. *من أنا؟* الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، برنامج كاتب وكتاب، ١٩٨٣م.

[٦] Black, K. *The Mentally Retarded*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

[٧] زيد، عبدالله، وعلي عباس الكيلاني. «الفروق في مفهوم الذات بين الأيتام وغير الأيتام في عينة من الأطفال الأردنيين.» *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*، مج٨، ع١ (١٩٨١م)، ٣٣-٥٤.

[٨] Combs, A.W. "Some Observations on Self-Concept Research and Theory." In *Self-Concept Advances in Theory and Research, ed.* M.O. Lynch et al. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1981.

[٩] Gergen, K.J. "Theoretical Issues in Self-Concept." In *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed. M.O. Lyneh et al. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1981.

[١٠] غيث، محمد عاطف. *قاموس علم الاجتماع*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[١١] Epstein, S. "The Self-Concept Revised, or a Theory of Theory." *American Psychologist*, 28 (1973), 404-16.

[١٢] Bannister, D., and J. Agnew. "The Child's Construing of Self." In *Nebraska Symposium on Motivation,* ed. J.A. Cole. Lincoln: University of Nebraska Press, 1976.

[١٣] Birren, James E. "Principles of Research on Aging." In *Handbook of Aging and the Individual,* ed James E. Birres. Chicago: Universityh of Chicago, 1969.

[١٤] Bromley, D.B. *The Psychology of Human Aging.* Penguin Books.

[١٥] Kallmann, F., and L.F. Jarvik. In *Handbook of Aging and the Individual,* ed. James E. Birren. Chicago: University of Chicago, 1969.

[١٦] Florine, L., S. Richard, and P.Peterson. *Aging and Personality.* New York: John Wiley, 1962.

[١٧] Heron, A., and Sheila Crown, *Age and Function.* London: J&A. Churchill, 1967.

[١٨] Schaie, W.K. "A Field Theory Approach to Age Changes in Cognitive Behaviour." *Vita Humana,* 5 (1962), 129-41.

[١٩] Lowe, Gordon R. *The Growth of Personality from Infancy to Old Age.* Penguin Books, 1972.

[٢٠] Erickson, E.H. *Childhood and Society.* New York: Norton, 1950.

[٢١] السيد، فؤاد البهي. *الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. ط٤. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٥م.

[٢٢] غنيم، سيد محمد. *سيكولوجية الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٥م.

[٢٣] Allport, G. *Pattern and Growth in Personality.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

[٢٤] جابر، عبدالحميد جابر، ومحمد مصطفى الشعيبني. ج. *البورت ـ الصيرورة ـ نمو الشخصية*. ١٩٦٣م.

[٢٥] Wylie, R. *The Self-Concept.* Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1961.

[٢٦] Ueda, T., K. Jamase, and S. Aizaki. "A Comparison of the Self-Concept between Deliguentgs and Normals." *Japanese Journal of Clinical Psychology,* 6, No. 3(1967), 64-176.

[٢٧] Dorn, D.S. "Self-Concept, Alienation and Anxiety in Contraculture and Subculture: Research." *J. Criminal Law, Criminology & Police Science,* 59, No. 4(1968), 531-35.

[٢٨] Chassin, L., and R.D. Young. "Salint Self-Conception in Normal and Deviant Adolescents." *Adolescence* ,16, No. 63 (1981), 613-20.

[٢٩] Montague, J.C., and B.N. Cage. "Self-Concept of Institutional and Non-Institutional Educable Mentally Retarded Children." *Perceptual and Motor Skills, 38,* No. 3 (1974), 977-78.

[٣٠] Lindowski, D.C., and M.A. Dunn. "Self-Concept and Acceptance of Disability." *Rehabilitation Counselling Bull.*, 18, No. 1(1974), 28-32.

[٣١] Kohutis, H. *The Restoration of the Self.* New York: International Universities Press, 1975.

[٣٢] Rosenberg, M. *Conceiving the Self.* New York: Basic Books, 1979.

[٣٣] الشماع، نعيمة. *الشخصية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٩م.

[٣٤] Bernadette, M.G., and J.D. Williamson. "Differences Between Men and Women of Selected Tennessee Self-Concept Scales." *Psyohological Reports*, 55 (1984), 939-42.

[٣٥] Wylie, R. *The Self-Concept.* Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.

[٣٦] Leary, J. *Interpersonal Diagnosis of personality.* New York: Ronald Press, 1951.

The Concept of the Self in Old Age

Abd al-Majid Sayyid Ahmad Mansur
Associate Professor, Department of Psychology
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. During old age some organic, biological and functional changes occur. Such changes reformulate the personality structure of old age, during which older people suffer from psychological and social maladjustment.

There are individual differences in adjustment during old age, according to acceptance or refusal of social, health and psychological changes surrounding it. Usually a person in old age tries to adapt himself to such changes. He may suffer from continuing anxiety, because of which he is unable to form a defined self-concept, or he may lose self-trust. To measure self-concept in adulthood, the researcher translated into arabic "Leary's" measurement which is known as "self-sort task" revised by Willey.

The researcher called the measurement of the study "Questionnaire of Self-Identity." In his translation in to Arabic, he tested the suitability of the items to saudi Arabia environment.

The researcher realizes the realibility and the validity of the measurment before its application on the main sample of the research.

The main sample consisted of 183 persons of ages: early adulthood, middle-age, old age and senium. Upon finding out statistical coefficients, it was obvious that there are statistical significances between the ages of the sample groups, concerning self-concept.

The researcher explained the results, especially between old ages, due to the deteriorations that happen in the organic, functional and biological forces among old people. Such forces lessen the stability of life that faces older people, beside the absence of their social róle and prestige. Accordingly such circumstances lessen their energy for self-understanding and self-comprehension as they face self-devaluation, and sometimes self-abasement. Finally the researcher explained the application steps of this study.

"Arabic Section"

القسم الإنجليزي

كيفية شرح بنية النص التاريخي لكتب التاريخ المقررة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

نادية أحمد بكار

أستاذ مساعد، كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

ملخص البحث. تتناول هذه الدراسة إحدى المشكلات المهمة في منهج التاريخ في المملكة العربية السعودية للمرحلة الإعدادية (من الصف السابع إلى التاسع)، فالتركيبة البنائية للنص التاريخي قد تسبب مشكلة سوء فهم عند القاريء. لذلك يمكن اتخاذ الخصائص النوعية لبنية النص للحكم أساسا على نوعية المعلومات المتضمنة في الكتاب المدرسي.

وقد استخدمت أربع خصائص لبنية النص التاريخي في هذه الدراسة لتقويم نوعية شرح الأحداث التاريخية للكتب المدرسية في المملكة العربية السعودية. أوضحت نتيجة التقويم أن النصوص التاريخية المتضمنة في الكتاب المدرسي لم تعط شرحا تاريخيا ملائما طبقا للهيكل (الهدف ـ الخطة ـ التنفيذ ـ النتائج) ذلك الهيكل الذي اقترحه آرم برستر وأندرسون في عام (١٩٨٤)، وقد قدمت بعض المقترحات الأخرى حول تحسين شرح النصوص التاريخية لكتب المملكة العربية السعودية.

References

[1] Armbruster, B.B. and T.H.Anderson. *Content Area Textbooks.* Reading Education Report No.23, Urbana: Univ. of Illinois, Center for the Study of Reading, 1981. ERIC Document Reproduction Service No. ED 203 298.

[2] Armbruster, B.B. and T.H. Anderson. "Structures of Explanations in History Textbooks, or So What If Governor Stanford Missed the Spike and Hit the Rail." *Journal of Curriculum Studies,* 16, No. 2(1984), 181-94.

[3]Stein, N.L. and C.G.Glenn. "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". *In Advances in Discourse Processes,* Vol.2., *New Directions in Discourse Processing,* ed. R.J.Freedle. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.

[4] Thorndyke, P.W. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." *Cognitive Psychology,* 9 (1977), 77-110.

[5] Mandler, J.M. and N.S.Johnson. "Remember of Things Parsed:·Story Structure and Recall." *Cognitive Psychology,* 9, (1977), 111-151.

[6] Rumelhart, D.E. "Notes on a Schema for Stories." In *Representation and Understanding,* ed. D.G.Bobrow and A.Callins, New York: Academic Press, 1975.

[7] Anderson T.H., B.B.Armbruster and R.N.Kantar. *How Clearly Written Are Children's Textbooks? or, Of Bladderworts and Alfa.* Reading Education Report No. 16. Urbana: Univ. of Illinois, Centre for the Study of Reading, 1980.

[8] Pearson, P.D., M.Gallagher, A.Goudris. What kinds of expository materials are occurring in elementary school childrens Textbooks? Pper presented at the National Reading Conference, Dallas, December 1981.

[9] Baumann, F.J. and K.J.Serra. "The Frequency and Placement of Main Ideas in Children's Social Studies Textbooks. A Modified Replication of Braddock's Research on Topic Sentences." *Journal of Reading Behavior,* 16, No.1 (1984), 26-40.

[10] Smith, P.O. and M. Meux. *A Study of the Logic of Teaching.* Urbana: Univ. of Illinois, Bureau of Educational Research, 1970.

[11] Ennis, R.H. *Logic in Teaching.* Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall, 1969.

المراجع العربية

إبراهيم، محمد إسماعيل، أحمد موسى البكري، عكاشة الجعلي وعدنان قدومي. *تاريخ العالم الإسلامي، للصف الثاني المتوسط*. المملكة العربية السعودية، الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٩٨٥م.

———. *تاريخ المملكة العربية السعودية للصف الثالث المتوسط*. المملكة العربية السعودية، الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٩٨٥م.

البكري، أحمد موسى وعكاشة أحمد الجعلي. *التاريخ العربي القديم والسيرة النبوية*، للصف الأول المتوسط. المملكة العربية السعودية، الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٩٨٥م.

Morever, the narrative passage which has two characters plays the main role in the narrative. The reader should receive information that answers the question about each character e.g., 8 slots or 7 slots in case of the two characters having shared the same goal. In Saudi texts, the authors fail to display each character with its own information for each slot question. Sometimes the authors of the text display two characters performing the information that answer the same frame slot question; while one of the two characters plays the information of the action slot, the other character acts out the information of the outcome slot. These results indicate that texts could create a fragmented explanation. These texts could be improved by reconstructing them in a stricter fashion, in accordance with the GPAO approach.

In spite of the results presented above, however, this evaluative focus suggests a criticism of the Armbruster and Anderson approach to the effect that this approach is appropriate in evaluating only certain historical explanations that refer to the goals, plans and actions of rational actors as the basis of the explanation offered. Moreover, the Armbruster and Anderson approach cannot be regarded as a panacea for improving the quality of explanations in history classrooms. Teachers who are aware of this approach, however, can more precisely focus their teaching techniques and strategies on making up for the deficiencies in the explanations in the text.

Furthermore, Armbruster and Anderson propose that their goal frames reflect the quality of the explanations embedded in the accounts of historical events and in the sequences of events presented in texts. The study, however, points out that there is often overlap between the frames, and in many cases it becomes impossible to distinguish between frames, i.e. action and outcomes.

Although Armbruster and Anderson justify their choice of an account of historical explanations using the terms of modern cognitive psychology, the frames reflect the syllogistic aspects of logical arguments as defined by Aristotle and developed for teaching by Smith and Meux [10] and Ennis [11]. This comment is not offered as a criticism of Armbruster and Anderson, but it is offered as a suggested avenue for expanding Armbruster and Anderson's frame system to incorporate other forms of explanations.

The major implication of this study is that the Saudi Arabian teaching and history textbooks could be improved if teachers and writers become aware of the use of the GPAO frame as a means of clarifying certain explanations made in history textbooks. As A further goal, teachers and writers may become aware of the different types of explanation available, thus allowing them to choose the type most appropriate for effectively explaining a historical event. In addition to being aware of the various types of explanation, teachers should be skilled in using different teaching strategies to expand and clarify the explanations of the text material. Armbruster and Anderson's goal frame questions outline for teachers a significant approach toward achieving this skill.

What action did the Jews take in 1389 in El Aksah Mosque?
How important is El Aksah Mosque to the Muslims?
Who is occupying it now?

The last part of the text would lead the teacher to ask his/her students to check the accuracy of its information from other sources beyond the textbook.

First in the outcome statements in episode 2A, the authors of the textbooks informed the readers that Salah Eldean "killed most of the Crusaders, he imprisoned the ruler of... and the European royalty and he killed..." At the end of text the authors report that Salah Eldean "dealt with the Crusaders peacefully... he wanted to teach that Islam is the religion of peace and forgiveness." The two initiatives seem to be contradictory, students who have a high level of curiosity may raise such questions as:

Why would Salah Eldean have killed many of the Crusaders if his policy was to deal with his enemies "the Crusaders" peacefully and teach them that Islam... is the religion of peace and forgiveness?

In that case, the teacher may encourage students to examine the accuracy of the assertion in that text. The teacher may ask the students to check in other sources whether Salah killed many Crusaders before or after he dealt with the Crusaders peacefully.

Conclusion and Implications

The primary purpose of this paper was to apply Armbruster and Anderson's GPAO frames in evaluation explanations in Saudi history textbooks for identifying the characteristics of the text that can cause comprehension problems as well as determining how these problems can be avoided in order to increase the learning both quantitatively and qualitatively. The criterion used in evaluating the quality of explanation embedded in the text was how well the text answered the Armbruster and Anderson's GPAO frame questions: a) what was the goal?; b) what was the plan?; c) what action was taken in response to the plan?; d) what was the outcome of the action with respect to the goal?

The result of the evaluation and discussion revealed that the episodes from Saudi Arabia history textbooks do not provide adequate historical explanations according to the GPAO frame suggested by Armbruster and Anderson [2].

Specifically, the episodes fail to contain information about one or more of the content categories defined by the frame slot questions. Also, some sentences contain the answer to more than one frame slot question.

extensively, detailing Salah Eldean's capture of Tabaria, Akka,... Jerusalem, such listing should be illustrated on the map used in depicting the plan. History teachers, however, are commonly overly zealous in listing chronology and depicting movements on maps. An emphasis on actions may in fact detract from the overall lesson to be learned.

In the last activity related to Armbruster and Anderson's slot questions episode 2A offer adequate answers. It was rated '3' while episode 2B offer only moderately adequate answers, it was rated '2-3'. A teacher desiring to explore this aspect of the explanation could ask:

What according to your text were the results of the Heteen battle?
Did Salah Eldean actually acheive his goal?
Did Salah Eldean win the battle?
How much territory did he gain?

Outcomes, like actions and plans, may not fit perfectly with goals, even when accurately reported by historians or history text writers. Armbruster and Anderson's slot questions are, of course, not addressed to the proper course of events in the world of phenomena, but to the proper selection of actual information by the text writer to relate to the goal slot. Therefore, when a selected episode is found to be deficient, say, in its report of an outcome, as in the case in episodes 2A and 2B a teacher may ask:

What should the authors have written for us to show that Salah Eldean's goal was fulfilled?

Why do you suppose the author included outcome material not direct to the goal of the battle of Heteen?

These two questions would permit two different thought-related discussions. The first would require information from other sources. The second question is not truly a history question but a histographical question. Historians, history text authors and history teachers alike use facts and factual assertions for reasons other than fulfilling explanatory frames. In this discussion students would be asked to examine the motivations of Ibrahiem, El-Bakry, El-Gahly and Kadomy for including among their outcome statements in Episode 2A such as Salah Eldean's killing of most of the Crusaders and "Arant" leader of El Kark and imprisoning the King of Jerusalem and most of the European royalty.

As noted earlier, the 2C episode is irrelevant to the explanation offered in 2A and 2B. If a teacher wants to explore aspects of the actions and outcome achieved in episode 2C, he/she could ask:

Because the goal information was excluded in this text, some effort would be required from the teacher to either help the students to bring information to fit with the goal frame or replace the information in such a slot so as to fit in an appropriate slot by asking the following questions:

Why did Salah Eldean want to make a battle with the Crusaders?

What were Salah Eldean's motivations in engaging in the Battle of Heteen with the Crusaders?

What were the conditions of the treaty between Salah Eldean and the Crusaders?

Do you think the Crusaders deserved that Salah Eldean fight them?

A discussion focused on these or similar questions would obviously explain such concepts as army, leaders, ruler, battle, war, attack, treaty and provoking of treaty.

The authors of the text did not consider the plan slot information in the text. Therefore, the teacher may want to make up the material missed in plan questions, and she/he would need to develop two lines of information.

The first of these is spatial in nature and would undoubtedly require the use of a globe or map to show the location of the Heteen battle, the locations of the Crusaders and the Muslims, and the land routes to gain access to the place of the battle. The second of these lines of information is strategic and is responsive to a set of questions which a teacher may want to explore with a class of students:

How does a country or nation plan for a battle?
How could it win a battle?
What were Salah Eldean's tactics to defeat the Crusaders?

These two plans of elements of space and strategy are of course related and sometimes indistinguishable from the action elements implied in Armbruster and Anderson's action slot. Here a teacher might want to explore two aspects of the action taken, as reflected in the following questions:

What actions did Salah Eldean actually take?
Which of these directly fulfilled the goal of the war and the plan of the battle?
Which actions were not fulfilling of the goal and plan, or were unfunctional?
Was the killing necessary to the goal and plan?

The first of these questions would elicit a set of chronological events. If explored

Episode 3B is the first statement that appears to fit in a plan slot, though it is not clear what tactic would give Saleem the First the edge he needed in his war with the Mamluks. Therefore, the statement warrants only the rating of '2' or possibly '3'. The action statement is immediately followed by the plan slot question and, because it is not clearly expressed, the action statement can be rated no more than '2'. The content of the last statement has to do with the final events of the outcome of Saleem the First's expedition in Syria. The outcome succeeded to satisfy the Ottoman goal at the beginning of the narrative in episode 3A. It is appropriately related to the original goal. The statement is rated '4'.

Compensating for the Deficiencies (in Excerpt 2)

A teacher who is going to teach the lesson which includes the material in episode 2A, 2B, and who intends to develop the students' ability to comprehend the historical events that are embedded in the passages, may attend to the ratings assigned to slot questions. These questions and the ratings of the responsive material offered in episodes 2A, 2B are as follows:

Questions:	2A	2B	2C
a) What was the goal?	0	0	0
b) What was the plan for attaining the goal?	0	0	0
c) What was the outcome of the action with respect to the goal?	3	2-3	0

Outcome is the only part that is treated most adequately in the text. The outcomes listed in 2B and 2C are, in fact, given the most emphasis and attention in the text. A teacher who is concerned with students' understanding of the events being described, however, would probably exclude episode 2C from 2A and 2B lessons and teach this material separately in as much as the goal plan and action material in 2A and 2B is largely unrelated to 2C's outcomes.

If the teacher intends to make up the deficiencies that are embedded in the 2A/2B episodes she/he may want to have students hypothesize reasons why Arnat would break the treaty with the Muslims. A teacher may need to raise such questions as:

Why Arnat would start first to break the treaty with the Muslims, rather than say Salah Eldean?

Why would any one of the two sides in the treaty break it? What would you expect from the other side to do?

A discussion focused on this question may need the teacher to encourage her/his students to investigate some verses of the Quran about remaining faithful to agreements, etc.

G To defend the Arabic territories from Mongol raids and the destruction they left behind.
O The expansion of the power of the Persian Emperor Ismail El Safwy to Iraq and Asia.
O The conquests of the Mamluks in South Asia.
O To protect the Islamic World from the enmity of the Portuguese which was revealed in the geographic discovery of the Cape of Good Hope, and India. Also their occupation of the shores of the Red Sea and the Arabian Gulf in order to prevent commercial communication between the Muslims, India and Asia.
G The desire of Spain and other European countries to expand their power to North Africa.

Episode 3B

The conflict between the Mamluks, the leaders of Egypt and Syria and the Ottoman leaders.

P The Ottoman Emperor "Saleem the First" sends an expedition to fight the Mamluk's leader "El Ghuree".
A The two armies met at the North of Syria (Marj Dabbiq battle in the year 1516).
O The Emperor Saleem defeated them, and continued his expansion to Damascus and Palestine, then occupied Egypt.

Excerpt 3 Discussion

In these two paragraphs, there are two episodes. Each episode is included in one paragraph. The first episode has a beginning and no end. The second episode contains the consequence historical events of those began in the first episode.

In episode 3A the Ottomans are introduced as a group of persons who aimed at expanding their territories in the Arab World in order to "defend Arab territories from Mongol raids..." and to "protect the Islamic world from the enmity of the Portuguese..." . Although these goals seem clearly stated, the importance of the Arab world to the Ottomans will escape the inference of the students of the third intermediate grade. The goal statements warrant only the rating of '3'.

The outcome statements are problematic, since there is no connection between the Ottomans' expansion in the Arab World and the expansion of the power of the Persian Empire to Iraq and Asia, and the conquests of the Mamluks in Southern Asia is missing. The outcome statement warrants only the rating of 'O'. In the statement of episode 3A, the authors of the text have introduced new groups of persons, such as the Spaniards and other European countries, who have the desire to expand their territories to North Africa. The connection between the desire of Spain and other European countries to expand their territories to North Africa and the Ottomans' goal to expand their power in the Arab region is missing. The statement is rated 'O'.

Excerpt 2 Discussion

These three episodes are contained in two paragraphs in the text. The material of the first episode is contained in the first paragraph. The second and the third episodes are contained in the second paragraph of the text. While the episodes deal with the same issue, the second episode being wholly outcome statements, the material in episode three seems unrelated to the historical events of the narrative beginning in the first two episodes.

Episode 2A begins with the actions of Arnat, the leader of the Crusaders, toward the Muslims: "He broke the treaty," "attacked the Muslim tribes," "attacked the Muslims who were going to Mecca for pilgrimage." These action statements are not taken by the main character (Sälah Eldean), who has an identifiable outcome in the narrative of the text. Moreover, they appear to be the motivations that led Salah Eldean to engage in the battle of Heteen but they are not stated to fit in the goal slot. They answer the action question. Therefore, they warrant only a rating of 'O'.

The rest of the episode statements are outcomes. In these statements, the authors of the text have introduced Salah Eldean as the main character who is the leader of the Muslims and who does not have any goal, motive, plan or action but the outcomes of the historical events in the episode are attributed to him. In as much as the outcome statements are stated explicitly, but parts of the statements are not precise sentences such as "killed most of the Crusaders" and "he imprisoned most of the European rulers." Of course the reader cannot infer whether 70% of 90% or even half of the Crusaders were killed and how many of the European rulers were imprisoned thus; the statements are rated '3'.

In episode 2B, all the content has to do with the final events of the outcome of the Battle of Heteen. The statements are stated explicitly but since the goal was excluded from the narrative, then judging whether or not the outcome statements are related to the original goal is impossible. The statement is rated '2' or possibly '3'.

In episode 2C the authors of the texts introduced new group of people who performed an action and outcome and introduced Salah Eldean with a goal which is not related to the historical events. Since these statements seem to be isolated from the narrative of the Battle of Heteen, the statements in episode 2C are rated 'O'.

Excerpt No. 3: The Ottoman conquest of the Arab world and the constitution of the Islamic State. First conquest of Syria (Ibrahiem et al., 1985, pp. 25-26). .

Episode 3A

When the Ottoman armies were unable to expand their territories to Europe, they changed their plans of expansion to other parts of the world. The Arab region was the region which attracted their attention for the following reasons:

While the material for Episode 1C is historically related to the Episodes 1A and 1B, the material in episode 1C which is wholly outcome statements seems unrelated to the actions of the narrative begun in the first two episodes. Omar Ibn El Khtab is introduced as a new main character who has no motive or goal like the other main characters in the two episodes. The first part of the sentence belongs to the final events in the first paragraph. The second part of the same sentence appears to be an action: "Omar Came." It is not a precise statement of where Omar came from. Since the statement answers two slots of questions (O and A), the statement warrants a rating of 'O'. The last two statements seem to be the final events of the narrative which refers to a new era in the Jews' history: " Jews in the Islamic era,"' not to the same era which the narrative begun. Moreover, the last outcome statement is referred to the Jews satisfaction, since the original goal was excluded from the three episodes, the reader cannot infer whether or not the outcome has met the goal. Therefore, the statement warrants only '2'.

Excerpt No. 2 The Battle of Heteen (Ibrahiem et al., 1985, pp. 162-163).

Episode 2A

A Arnat, the ruler of the El-Kark Castle broke the treaty which was held with Salah Eldean El Ayoby.
A He attacked the Muslims tribes, and
A He also attacked the Muslims while they were going to Mecca for pilgrimage.
O These actions led to the battle of Heteen which took place between the Muslims and the crusaders. Heteen is located west of the lake of Tiberias (see map no. 20).
O Salah Eldean won the battle in 1187 and killed most of the Crusaders.
O He imprisoned the ruler of ElKark, the King of Jerusalem and most of the European rulers.
O Also, Salah Eldean killed Arnat.

Episode 2B

O After the victory of Heteen, Salah Eldean captured Tiberias, and then liberated Akka, Haifa, Sidon and Beirut.
O Finally, he beseiged Jerusalem until all the Crusaders in the city surrendered and the Muslims prayed in the ElAksah Mosque.

Episode 2C

A The Jews burned part of ElAksah on the eight of Jumada Al Akhira 1389 and,
O It is still under Jewish occupation untill now.
G Salah Eldean treated his enemies the Crusaders peacefully, while the Crusaders were acting immorally in their first expedition, especially when they entered Jerusalem. Thus, Salah Eldean wanted to give his enemy a lesson about Islam, namely that it is the religion of peace and forgiveness.

Excerpt 1 Discussion

In these two paragraphs there are three episodes. The first two episodes are contained in the first paragraph. The third episode is contained only in the second paragraph. The three episodes have an ending with some intervening material but they don't have a beginning. The motive or the goal of the main character is excluded from the three episodes. The three episodes don't have one major character that performs the major action through the episodes... e.g., each episode has two main characters.

In Episode 1A, the beginning of the narrative is an outcome statement which obviously belongs to the previous excerpt. The Jews and the Romans are the two main characters that perform the actions throughout the episode. The outcome of the episode is identified by the action of the Roman leader, Titus. The first action was taken by the Jews: "They made many revolutions...," since the action statement was not directed by a plan. Also the reader cannot infer why the Jews made many revolutions...? or whether the Jews revolted three or a dozen times, nor can the reader infer how much time was entailed in each revolution, a year, or even decades. Moreover, this action has not been taken by the main character that identifies the consequence in Episode (Roman), thus, the statement is rated 'O' Titus is introduced as the Roman leader who does not have a motive or a goal or even a plan. His action is to "come to Jerusalem." Since the content of the action statement is at least plausible, the material related to the action question can be rated no higher than '1'. The outcome statements also are problematic. The importance of conquering Jerusalem is not explained. The less sophisticated student would perhaps find the interference of making the Jews ununited less obvious. Thus, outcome statements in Episode 1B are rated '2'. They are direct but inadequate.

In Episode 1B, the authors of the texts introduced the Jews and the emperor Hadrian as the main characters; both do not have a motive or goal or even a plan. The first statement in the episode was the Jews' action "Came back and become a united group," and "started again their revolutions until year 135." The reader can still wonder about where did the Jews go and how they came back and became a united group, and how many revolutions had been made untill the year 135 since the Jews started the first one. Again the action was not taken by the main character (Hadrian), in which the outcome of the narrative refers to him. Therefore, the statement is rated 'O'.

The last statement in the episode contains the final historical events of the Roman destruction of the Jews. The outcome statement indicates that many Jews were destroyed by the emperor Hadrian but the seventh grade readers cannot infer whether "destroying may Jews" was the goal of the Romans or part of it, nor could they infer that this consequence satisfied the Romans' motives or not. The material related to the outcome question can be rated no higher than '2', possibly '1'.

Table 3. The Results of the Text Answer Frame Slots Questions

Frame slot question	Excerpt 1			Excerpt 2			Excerpt 3	
	EPISODE			EPISODE			EPISODE	
	A	B	C	A	B	C	A	B
a) What was the goal?	0	0	0	0	0	0	3	0
b) What was the plan for attaining the goal	0	0	0	0	0	0	0	2-3
c) What action was taken in response to the plan?	1	0	0	0	0	0	0	2
d) What was the outcome of the action with respect to the goal?	2	1-2	2	3	2-3	0	0	4

mediate grade textbook "The Ancient Arabic History" by El-Bakry and El-Gahly (1985); the second intermediate grade text "The History of the Islamic World" by Ibrahiem, El-Bakry, El-Gahly and Kadumy (1985), and the third intermediate grade textbook "The History of the Kingdom of Saudi Arabia" by Ibrahiem, El-Bakry, El-Gahly and Kadumy (1985).

Results and Discussion

Excerpt No. 1:

The Jews in the Roman era (El-Bakry et al., 1985, pp. 111-12).

Episode 1A

After the Jews claimed that they had killed Jesus, peace be upon Him.

O The Christian religion spread and many Roman governors believed in the Christian religion.
A The Jews made many revolutions against the Romans.
A Titus, the Roman leader, came to Jerusalem in the year 70.
O He conquered Jerusalem and he destroyed the Jews' unity.

Episode 1B

A The Jews came back and became a united group.
A They started their revolutions again until the year 135 A.D.
O The emperor Hadrian devastated many of the Jews, and the rest of them escaped to other parts of the world.

Episode 1C

O The Jews remained ununited until Omar Ibn El-Khtab came.
O He captured Jerusalem.
O The Jews lived as a united group ever since under Islamic rule.

Table 2. Frame Map (GPAO)

GOAL (G) PLAN (P)	ACTION (A) OUTCOME (O)
Description of (GPAO)	Questions associated with each frame slots
(G) Goal is desired state sought by the main (single or group) characters	What is the goal?
(P) Plan is a strategy for attaining the goal;	What was the plan?
(A) Action is an overt behavior in response to a plan; and	What action was taken in response to the plan?
(O) Outcome is a consquence of the action.	What was (were) the outcome(s) of the action with respect to the goal?

In order to extend the quality judgements on the material in the episodes, the author adopted a rating scale from 'O' to '4' where 'O' indicates a judgment that no material is offered in the episode that answers a given question and '4' indicates that a question is answered directly and adequately in the episode. The general guidelines used in applying the ratings to the text material were as follows:

4 Clear and concise statement that responds directly and adquately to the slot question.
3 Response to slot question is direct, but it is somewhat inadequate.
2 A sentence, clause or phrase makes a partial direct response.
1 A response seems to be implied, but is quite uncertain.
0 No statement was found within the episode that seemed to respond to the slot questions. No way to infer a response.

In order to achieve the reliability of the necessarily subjective evaluation results, the author's evaluation of the selected excerpts was examined by an Arabic-speaking assisting professor.

The results will be shown in Table 3. The author will select one of three excerpts that receives the lowest score with regard to the question slots. This excerpt will be taken as an example of the deficiency of quality in explaining the historical events mentioned in it.

Materials

Eight episodes from three Saudi Arabian history textbooks used in intermediate schools were evaluated in this study. These excerpts were taken from the first inter-

Armbruster and Andersons' [2, p. 187] method implied two approaches, qualitative and quantitative, which are shown in Table 1. The Table contains three major questions. The first two questions indicate the quantitative judgement, i.e. the evaluator can measure the fit between the content of the text and the goal frame slots. So he/she can determine how much content the text contains in each slot and whether the text contains content in all the slots or in certain slots other the rest. The third question indicates the qualitative judgment, i.e. the evaluator can determine the quality of explanations of historical events by applying three maxims which are: (a) coherency; (b) unity; and (c) audience appropriateness. Each maxim associates with a few guidelines related to the maxim, i.e. the questions follow the maxim. Judging both the quality and quantity of the explanations that are embedded in text requires responses to each question in Table 1.

While it is sometimes possible to answer the four slot questions directly on reading an episode, it is not always the case (as Armbruster and Anderson suggest) that each of the goal frame elements is present and clearly stated in text material. Therefore, the process, as applied in this study, attempted to answer the questions in Table 2.

Table 2 expands the explanation of the qualitative approach in Table 1 (see questions numbers(1) and (2). The top of Table 1 represents the diagram of the goal frame or the frame map, the frame map consists of four frames which are goal-plan-action-outcome(s). In the left side of the table there are four questions which associate with each frame. In the right side of the table there is the definition of each frame slots.

Table 1. A method for Evaluating Historical Explanations in Textbooks

1. Read through the text, noting whether the text answers the frame slot questions: What was the goal? What was the plan for attaining the goal? What action was taken in response to the plan? What was the outcome of the action with respect to the goal?
2. If the content of the text fails to answer many of the questions, the evaluator may decide that the content is not a good explanation and may choose to terminate the evaluation.
3. If the evaluation is to continue, assess subjectively how well the questions are answered. In making this judgment of quality the evaluator might consider the following questions:
    a. How appropriate are the responses for the target audience of this textbook? Do they presume knowledge the readers are likely to have? Are there enough complete answers for these readers?
    b. How coherent are the responses? Do the ideas flow easily and clearly from one another? Are important connectives, especially causal and temporal relationships, explicit? Are the questions answered in the text in order to find the answer?
    c. How unified are the responses? Is the text well balanced with about the right amount of emphasis given to the responses to the various questions? Does the text contain information that is not very relevant to the response to any of the questions?

Note: Adapted from [2].

intermediate schools, we have to ask the question, "To what extend do the history text structures in Saudi intermediate schools meet the frames that accommodate the quality of explanation of historical events i.e. Armbruster & Anderson's frames? Our interest in this study is to answer these questions.

We believe that applying Armbruster and Anderson's frames in evaluating the quality of historical explanation in Saudi intermediate textbooks will help ensure that these textbooks will be structured so to be easily read, understood, and remembered. We think that learning will occur without the heavy use of studying strategies. This approach can be also useful for writing textbooks, teaching from textbooks and learning from textbooks.[1]

Method of Study

Procedure

To evaluate the explanation of historical events in Saudi Arabian texts, we are concerned to apply Armbruster and Anderson's [2, p.187] method for evaluating the explanation of three excerpts from Saudi Arabian textbooks, see Table 1. For the analysis, the three excerpts selected from first and second intermediate grade textbooks were each divided into three episodes, while the excerpt from the third intermediate grade textbook was divided into two episodes. Thus, for each of the eight analyses presented, an intact block of material called an episode is utilized. An episode consists of several sentences, generally one or more complete paragraphs, which, taken together, appear to present a narrative of a sequence of events which has an indicated beginning and ending and generally some intervening material that implies the passage of time. The narrative passage commonly refers to a person or object displaying a condition at the beginning of the episode that is changed by the end. Moreover, a person or group of persons capable of having a motive and goal, making a plan, and performing an action that has an identifiable outcome related to the condition is commonly recognizable as the main character of the episode.

The criteria for the selection of excerpts consisted of the following: (a) the excerpt was written in narrative style [8]; b) it was self-contained, beginning and ending with a heading or subheading; c) comprehension of the text was not dependent upon graphic or pictorial information [9, p. 30]; d) the excerpt covers content material that is important for the student to learn; e) it covers content material that the evaluation is familiar with Armbruster and Anderson [1, p. 98].

---

1 The purpose of this paper is to use Armbruster and Andersons frames in evaluating the history text; other uses of the frame, e.g. in writing texts, teaching from texts or learning from texts will be presented in another paper (in press) under the author's name.

basis for comprehension, learning and remembering information in texts. Comprehension occurs when the reader constructs a schema that explains events in the text. When people first begin to read, they search their memory for a scheme to account for the information and on the basis of schema, construct a model of the meaning of the text, which provides a framework for continuing the search through the text. The readers gather more information from the text, they develop and refine the model until they are able to perfect their understanding of the text [2, p.181].

As Armbruster and Anderson see it, the content of subject matter can be formulated and conceptualized in structures called *frames*. Frames are composed of slots or categories of content; each slot is characterized by its own type of information. In developing these frames, Armbruster and Anderson have used the concept of story grammar [2, pp. 182-183] (e.g. Stein and Glenn [3, pp. 53-120]; Thorndyke [4]; Mandler and Johnson [5]; Rumelhart [6]). A story grammar defines what constitutes a well-formed or coherent narrative. While story grammars differ in detail, they all have the same fundamental structure. Thus, story grammar provides an analogy for defining frames for explanation in history [2].

Frame Map for History

Armbruster and Anderson formulated a basic history frame which they call the "goal" frame. The goal frame is described and stated in Table 2. The slots of the frame are assumed to constitute the main ideas associated with the explanation of an historical event. The choice of psychological explanation as the basic logical form of historical narrative is is based on a broad view of history in an attempt to understand the human experience through psychology (the study of the motives, aims and values of human behavior). That is, historical events are assumed to be explicable in terms of goals of individuals or groups and of the actions taken to attain those goals [2, pp. 182-183].

The historical explanations presented in textbooks can be evaluated by measuring the "fit" between the content of the text and the goal frame slots. Using this approach, the evaluation can determine: 1) whether the text contains content for all the slots; 2) whether it contains content that does not fill any of the slots; and 3) the relative weighing of emphasis given to the content in the various slots[2, p. 187].

Researches indicate that students have considerable difficulty comprehending social studies and history textbooks [1, p. 59; 2, p. 193; 7, pp. 31-35]. It is surprising that no researcher in the Arab world has asked the questions, "What are the problems that are commonly found in informative text structure? What is the generic structure a frame, that can accommodate the quality of explanation of many historical events? Since the present study seeks to apply Armbruster and Anderson's approach [2, p. 187] in different school systems, e.g. in the history textbooks in Saudi

J. King Saud Univ., Vol. 1 *Educ. Sci.* (1,2), pp 15-31 (A.H.1409/1989)

The Quality of Structures of Explanations in Saudi Arabian History Textbooks

Nadia A. Bakkar
Assist Professor, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study considered a critical problem in the history curriculum in the Saudi Arabian middle or intermediate schools, i.e. the school serving students in grades seven to nine.

The problem of comprehension posed by the structure of text offers an important perspective for judging the quality of a textbook. Four aspects of text structures were used to evaluate Saudi Arabian textbooks. The results of the evaluation revealed that texts do not provide adequate historical explanation according to the goal-plan-action outcome frame suggested by Armbruster and Anderson on 1984. Suggestions about some ways in whcih text explanations might be improved were offered.

Why many students are not proficient in learning from content area textbooks is a question that has challenged many theorists and researchers over the past few years in the United States. Armbruster and Anderson began to suspect that textbooks themselves might be contributing to comprehension and learning problems [1, p.1]. This difficulty prompted them to begin an investigation of text in an effort to identify the aspects of text that seemed to impede learning.

Armbruster and Anderson have proposed four types of text structures which can define the quality of the explanations of historical events in textbooks [2, pp.183-184]. These qualities can be used as analytical tools for identifying the characteristics of text that can cause comprehension and learning difficulties and for determining how these difficulties might be avoided.

Cognitive Theory Applied to Text Reading

Armbruster and Anderson suggested that when the congnitive theory is applied to text reading, one concern of the inquiry is the quality of the information in the text as seen in terms suggested by the notion of the schema. According to the schema theory, a reader's schema (organized knowledge of the world) provides much of the

التربية الإسلامية: نحو نظرة أشمل

علي خالد مضوي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث. حاول الكاتب في هذا البحث أن يتجاوز الوضع القائم للأساس النظري للتعليم الحديث في البلاد المسلمة ـ حيث إنه يفتقر إلى الأصالة الثقافية والانتماء الحضاري ـ إلى تصور لأساس نظري له، أكثر شمولا بحيث يستطيع أن يؤدي دورا متوازنا من ناحيتي تعميق الجذور الثقافية، وفتح الباب للتطور المادي والامتزاج الحضاري في المجالات العلمية البحتة.

ناقش الباحث فكرة «التعليم الإسلامي» مستعملا في ذلك المنهج الفلسفي التحليلي، كما ناقش بعض التعريفات الحديثة «للتعليم الإسلامي،» وحاول أن يقدم بعض المقاييس التي يمكن أن تضبط هذه الفكرة.

References

[1] Al-Nadawi, Abu'l-Hasan, *Nahw al-tarbiyya al-Islāmiyya al-hurra*. Beirut: Mu'assassat al-Risāla, 1967.
[2] Mari, S.K. "Cultural and Socio-political Influences on Counselling and Career Guidance: The Case of Arabs in a Jewish State". *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5 (1982).
[3] Nuri, A. Gani. *al-Tarbiyya al-Islāmiyya bayn al-asāla wa'l-mu'āsara*. Qatar: Dār Qatar b.Fijā'a, 1986.
[4] Peters and Hirst. *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
[5] Abū Sālih, Muhibb al-Din, Migdād Yalgin and 'Abd al-Rahmān al-Nahlāwi. *Dirāsāt fi'l-tarbiyya al-Islamiyya*. Riyadh: Muhammad Saud Islamic University, 1982.
[6] Yalgin, Migdād *al-Jawānib al-asāsiyya fi'l-tarbiyya al-Islāmiyya*. Beirut. Mu'assassat al-Rayhāni, 1986.
[7] Umm al-Qura University. *Recommendations of the Four World Conferences on Islamic Education*. Makkah: World Center for Islamic Education, 1983.
[8] al-Afandi, M. Hāmid. "Nahw manhaj Islāmi li'l-tarbiyya." *Dirasat: Journal of the College of Education, King Saud University*, 1 (1977).
[9] Peters, R.S. *Ethics and Education*. New York: Scott Foresman, 1966.
[10] Ryle, Gilbert. *The Concept of Mind*. London: Penguin, 1970.
[11] Peters, R.S. "What is an Educational Process." In *The Concept of Education*, ed. R.S. Peters. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
[12] Qur'an.
[13] al-Ahwāni, Ahmad Fu'ād. *al-Tarbiyya fi'l-Islām*. Cairo: Dār al-Ma'ārif, 1960.
[14] Muslim al-Husayn. *Sahih Muslim*. Cairo: Dār ihyā al-Kutab al-'Arabiyya, 1958.
[15] Ornstein, Robert. *The Psychology of Consciousness*. San Francisco: W.H.Freeman, 1972.
[16] Mudawi, A.K. "Nahw tahdid al-asās al-nazari li'l-tarbiyya". *Dirāsāt Tarbawiyya, Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya, Jāmi'at al-Malik Su'ād*, 4 (A.H.1407/1987), 43-64.

of the cumulative need for the promotion of the physical and psychological conditions of living. It also comprises a basic concern to be truthful to Allah and dedicated to His pleasure in all walks of life.

The import of all this is that preparing the Muslim individual to be a real believer in Allah and a genuine follower of His Prophet, does not contradict requiring him to master the physical or human sciences in which he is specialized, or to be equipped with the various techniques indispensable to someone who is steeped in the modern art of living [16]. In fact his "Islamic education" which is "ideal-oriented" require him all the more to do that and ensures success here, because the ideal which guides his activity does not only cause him to be active and adventurous but also original and insightful in his suggestions. Thus the person who is a product of an "Islamic education" of this sort can do the work of a pioneer who helps with providing geographical knowledge of an undiscovered area by putting up signposts. Only when he does that will he be regarded as one who is able to "extend the frontier of knowledge."

Summary

In this paper some views and thoughts about the nature of "Islamic education" were discussed. It was stressed that "Islamic education" should not be considered merely as "the teaching of religious sciences" or "the history of Islamic education," but as a special type of general modern education which is oriented to Islamic ideals and at the same time comprises the necessary components of scientific knowledge needed for solving material problems and improving physical conditions of living. As such it was appreciated as a type of education which is composed of two parts which are really fully integrated: the one part is metaphysical, relating to the metaphysical ideology of Islam itself which is fundamentally a belief in the unseen; and the other part purely scientific, relating to the physical environment in which the Muslim lives.

Some definitions of "Islamic education" suggested by current Muslim uniters were analysed and discussed. In an effort to determine the concept of "Islamic education" and to clarify it further, some criteria for it were suggested by the writer.

The most important of these was derived from the appreciation of "Islamic education" as basically an instrument for the application of "Islamic faith" to the Muslim individual and society, bringing them to a closer state of proper worship of Allah which is the end of life in Islam. In the light of these criteria the impact of Islamic education on the individual and society and its overall aim were discussed.

The Impact of Islamic Education

The impact of Islamic education on the individual and society is far reaching. In Islam the individual who received a solid Islamic education, is a person whose character and frame of mind was moulded and set in a form harmonious with the general direction of the Islamic envisagement as regards the nature and direction of life. He is alert to another configuration of reality beyond the physcial one, and his life is balanced between his physical necessities and spiritual needs. He is helped to develop his soul through a medium of Islamic education which exposes him to the light of Allah. As a result the whole of his life is transformed. Seriousness, responsibility and accountability shall be only obvious external traits among the varied attributes of such a remarkable person. The depth of his character shall hold indiminishable treasures of rare personal qualities. Sympathy, empathy, self-denial, unconditional giving, patience, activity, determination and inflexible will, shall be but a few of what he is capable of.

As to the impact of Islamic education on society, it shall help to realize such social values as justice, equality, social peace and freedom for the various groups within the broad framework of Islam. Thus the individual in Islam is taught to be just in his relation with all people and even with animals and things.[6] Definite legal and economic institutions are set up to secure the actual carrying out of the ideals of equality and social justice. Not only is the individual formally taught these values, but the Islamic culture in which he is steeped does in fact stress them.

Overall Aim

The overall aim of "Islamic education" is the gradual formation of the true Muslim individual and genuine "Muslim society" who worship Allah all the time, fear Him and abide by His rules.[7] This follows from recognizing the Qur'an as the main source of Islamic education and appreciating it (Islamic education) as relevant to both the spiritual and temporal life of the Muslim and responsive to both his material and immaterial needs. The overall aim of Islamic education is thus linked to an appreciation of a whole list of concerns and all types of problems which might confront the Muslim as a member of the human family. It comprises a necessary preparation of the Muslim individual and society to find answers to material and immaterial problems as well as preparing them to respond in a positive way to the challenge

6. In a tradition of the Prophet of Islam related on the authority of Muslim the Messenger of Allah is reported to have said, "Allah has ordered perfection or improvement of performance upon anything, so if one of you slaughtered an animal, he should do that in the best way possible."
7. This is in line with the first recommendation of the First World Conference on Muslim education, held at King Abdul Aziz University, 12-20 Rabi' al-Thāni A.H. 1397, which was as follows: "The altimate aim of Muslim education is the realization of complete submission to Allah on the level of the individual, the community and humanity at large" [7, p. 16].

earlier, as a type of education which is composed of two parts: the one part metaphysical, relating to the immaterial nature of the ideology of Islam itself, which is fundamentally a belief in the unseen, and the other part purely scientific, relating to the physical environment in which the Muslim lives.

Sources of Islamic Education

The sources of Islamic education when it is ideologically bound by Islam are indicated by the distinct parts from which it is composed. The source for the metaphysical part is the Holy Qur'an and the authenticated Traditions of the Prophet Muhammad [13, p. 7]). Thus values in Islamic education are absolute. They are derived from the "general Islamic values" which are found in the Qur'an and illustrated by the virtuous sayings and deeds of the Prophet Muhammad. As such they are considered as final and unchangeable. Though the Qur'an contains some scientific references, its content is fundamentally moral and has a practical ethical value. The Prophet stressed that he was sent "to complete and consolidate the good and the virtuous" [14, p. 43] and to relieve the human moral conscience. Since the end of life in Islam is the worship of Allah [12, 51:56] which consists mainly in abiding by His absolute moral rules, active moral knowledge in Islam is above intellectual and purely scientific knowledge, though the latter is considered as important and encouraged. Actually the material knowledge gained through the application of a rational sensual approach to experience is imperfect, liable to be wrong and open to change. As such it is not perfect or final.

As Ornstein put it: it is incomplete to argue that all knowledge is exclusively rational or sensual [15, -. 6]. The fragmentation and imperfection of material knowledge by necessity place it within the sphere of the universality of spiritual knowledge and make it subservient to it. Thus the principles of revealed spiritual knowledge found in the Qur'an or "general philosophic principles," which outline a general envisagement of life in Islam, do in fact, circumscribe material knowledge and determine whether it shall be selected for or omitted from programmes of public instruction.

Given this, it can then be said that a primary source of "Islamic education" which is fundamentally moral in character, is the inspired moral knowledge found in the Qur'an and the authenticated Traditions of the Prophet Muhammad.

Another source of Islamic education is the ever-increasing accumulation of pure scientific knowledge gained through the application of the human mind and sensual powers on the material environment surrounding man. In Islam rational-sensual experience is welcomed as a compliment to the fundamental spiritual experience precipitated by the action of faith.

be studied. So far the dependence in this field was on religious experience which is not accessible to all because it by-passes the physical senses.

The third criterion of Islamic education is that as far as its content relates to the world of matter surrounding the Muslim individual, it is scientifically based. As such it is open-ended. Whatever is proven by the scientific method is accepted here, but that which is not proven will be rejected. In this case it will not be enough to say that the motive of the educator is an Islamic one or that he aims to advance the cause of Islam if he did not follow the correct scientific procedure when studying a physical phenomenon. The way by which he arrives at a conclusion in such a study must first satisfy the requirements of scientific experimentation, otherwise his conclusions will be faulty. In this way the results of scientific investigations in the fields of the sciences bordering on education such as psychology and sociology will be independent of the Islamic ideal underlying Islamic education in so far as the phenomenon studied is a material one and the method of investigation is scientific.

Science in Islamic education will not necessarily be bound by the philosophic ideal of Islam, but will be independent of it in so far as it (science) relates to the study of material phenomena.

Thus the decision how to build an Islamic school at the lowest cost possible will not be a philosophic or an "Islamic" one, but "how to locate it" may not envolve purely rationally-determined criteria.

Modern Education and Islamic Culture

In the criteria discussed above the stress is laid on the " philosophic aspect" of Islamic education. Here attention is called to its function as a "means" to bring about and realize the "end of life" in a Muslim society. Thus the Muslim, in a Muslim society, is or "should be" introduced to the quality of "Islamic life" through a process of Islamic education. If this and that is done – if education is governed by the criteria mentioned and if the Muslim individual is allowed to be steeped in it, then "Islamic education" will be something else other than the current partial training restricted to religious institutions. It will be no less than the whole modern education, formal and informal, theoretical and practical, spiritual and material. Indeed, on the basis of these criteria, Islamic education will be characterized as the type of education which is directly based on the ideology of Islam and will comprise the sum total of the educational and guidance policies directed to the ideal of Islamizing the society and modernizing it.

Thus it shall not be merely "the teaching of the Qur'an" or just "the history" of Muslim education in the Middle Ages." Rather it will be appreciated, as referred to

But still the position is not very simple because part of what goes for "Islamic education" must fulfill the requirements of reason and rigorous scientific scrutiny.

Obviously the first criterion which "Islamic education" must satisfy is that it should be "Islamic." This criterion is not as loose as Peter's first criterion which he assigns to education in the West [11, p. 9]. It is "tight" because the necessity for congruence between the body of "Islamic education" and its "Islamic springs" is required by divine criteria and made obligatory on the organizer. Only the Qur'an, in this regard, determines what is "Islamic" and not the impressions of the people. People may disagree about what is "worthwhile," but Allah tells them and categorises finally for them "what is Islamic" and "what is not Islamic." Thus in Surat Al-Anaam Allah Almighty says:

"Say: 'I do not follow your caprices, or else I had gone astray, and would not be of the right-guided".

"Say: 'I stand upon a clear sign from my Lord and you have cried lies to it. Not with me is that you seek to hasten; the judgement is God's alone. He relates the truth, and He is the best of deciders" [12, 6:57].

This first criterion of Islamic education is indeed "vital," because it alone separates "Islamic Education" from any other type of education and ties it up closely with the philosophic ideal and the Islamic ideology which the Muslims cling to and hold up dearly. This means that it represents the philosophic component which any education must have and which must actually be the nucleus round which auxiliary components such as scientific contents and methods are set to revolve [4, p. 86].

In every sense this first criterion of "Islamic education" is "worthwhile" since Islam is considered by Muslims as far more than that. But any analogy with Peter's analysis [11, p. 9] shows that the first two criteria, which correspond to one another here and there, do in fact in both cases set aside a "distinct" field of education and mark it as value-loaded.

The second criterion of Islamic education follows from the first one. Since Islamic education is "Islamic" and centers round the philosophic ideal of Islam, it follows that it relates, at least in a major part, to the immaterial aspect of life. It therefore addresses itself in part to the appreciation of immaterial phenomena and attempts through religious experience to incorporate them into a more complete understanding of life. This criterion of Islamic education extends its scope to cover the whole preparation of the Muslim individual for an immortal life as well as catering for his spiritual needs in this life. The challenge here is the need for the development of a distinct type of a method of research by which immaterial phenomena can

(2) That it is an active interaction between two parties (teacher and learner), the former influencing and guiding the latter.

(3) That it is in most cases a goal-oriented activity, though it can sometimes take place without a full intention.

(4) That it is comprehensive – covering the individual's growth in the various sides: spiritual, biological, intellectual, psychological and social.

(5) That it is continuous or life-long, covering the individual's life-span from birth to death.

(6) That it is directed to the aim of enabling the individual to carry on the various activities which are conducive to the building of the Islamic society and Islamic civilization.

Al-Nahlawi's deductions cited above are in fact commonplace. They are more or less characteristics or "features" of Islamic education which are enumerated by many workers in the field [8, p. 35]. The problem with "his" features of Islamic education is that they are not really "Islamic" except the first one – that is they can apply to any other education. One would have expected from a discussion made by way of enlarging on a definition of Islamic education to get what can be referred to as really distinguishing features – that is separating Islamic education and clarifying it.

The definition offered by Dr. Mugdad Yalgin is not really quite different from Al Nahalwi's. It stresses the fact that "Islamic education" is independent in its philosophic underprinning – that means it does not originate from a human envisagement of what man is up to. But while this is true, it is not quite clear why the organizer of Islamic education should not be inspired by the achievement of others in the field of making use of purely rationally determined techniques and methods of education in another culture if they are neutral to moral Islamic ends.

The truth of the matter is that it may not be easy to "coin" a definition which covers the various aspects of the notion of "Islamic education." A strategy somewhat like that which has been employed by R.S. Peters in his discussion of the concept of (Western) education may be useful [9, p. 1].

To use Ryle's phrase, the logical geography of the concept of "Islamic education" may not have been mapped yet,[10, p. 9] in which case a definition would not be possible. Something like a "criterion" or criteria may be more helpful since it can at least tell us what "Islamic education" is and is not. This job may be easier than what it looks at first sight since the very definiteness of the ideology of Islam on which Islamic education bears helps in that regard.

to do with faith."[5, p. 7]. Dr. Al-Nahlawi further defines "Islamic education" as the willful verbal and practical actions directed by a human being upon another with the intention of helping him to mature in his different sides and to direct and systematize his various powers so that he can participate in the activities directed to the realization of the ideals of Islam"[5, p. 8]. A further definition supported by Dr. Mugdad Yalgin is to this effect: "Islamic education is an independent educational system which has its distinct basic aspects, objectives and methods, all inspired by the fundamental philosophic principles of Islam" [6, p. 24][5].

Criticism

The definitions of Islamic education cited above may have been coined by their authors very early, for the concept of "Islamic education" is not yet very clear. Indeed, as referred to earlier, it is largely misconceived by several "educated" Muslims who are culturally alienated from the values of Islam [1, p. 25]. Abu Salih might have had that in mind when he "insisted" that the content and methods of "Islamic education" must be closely bound by the "ideal of Islam." But in so doing he overlooked the scientific aspect of such methods and content which may be neutral. The same mistake is repeated by Saied Ismaeil when he appreciates it as "an intellectual and moral state ideologically-bound and arrived at through strategies and methods of instruction which prepare the learner in the end to behave in an Islamic way"[5, p. 6]. Though the element of religion-bound morality is very important in "Islamic education," it is not the only "one element" and part of Islamic education, namely the scientific part, may be value-free.

Al-Nahlawi's definition is more complicated. It sets out very clearly the ideal of Islamizing the society as the ultimate aim of Islamic education. The various strategies used are directed to the ideal of helping the Muslim learner "to systematize his various powers so that he can participate in the activities directed to the realization of the "ideals of Islam"[5, p. 7]. The ideals of Islam" of course do not relate only to Muslim society but have "special" particular application in a society of Muslims. The latter are not referred to explicity by Al-Nahlawi in his definition.

Al-Nahlawi further derives six corollaries from his definition [5, p. 7]. Thus he deduces that Islamic education is:

(1) Closely related to the content of the texts of the Holy Qur'an and the Traditions of the Prophet Muhammad and the intellectual research based on them.

---

5. From the First World Conference on Muslim Education held at King Abdul Aziz University, 12-20 Rabi' al-Thāni A.H. 1397: "The ultimate aim of Muslim education is the realization of complete submission to Allah on the level of the individual, the community and humanity at large" [7, p. 16].

tures, the individuals in Muslim societies should have been introduced to the quality of Islamic life through a process of an education which reflects and is responsive to their ideals. such an educationa will be Islamic even if it is not so explicitly described and even if it addressed itself mainly to solving material problems and concentrated at times on mundane affairs. In this case "Islamic education" or "the modern type of education offered to Muslims" may be characterized as the type of education which is based on the ideology of Islam and is the sum total of the educational and guidance policies, formal and informal, that are directly related to the ideal of Islamizing society and training the individuals and groups in the right fields with a view to facilitating development both material and immaterial [3, p. 22]. In other words "Islamic education" will not be only the teaching of the Koran and related religious sciences. Nor will it be just "the history of Muslim education" or "the history of Muslim educational thought." Rather it may be appreciated as a type of education which is composed of two parts: the one metaphysical, relating to the immaterial nature of the ideology of Islam itself which is fundamentally a belief in the unseen; and other part purely scientific, relating to the physical environment in which the muslim lives.

Definition or Criteria for "Islamic Education"

As a result of Western cultural influences which affected the Muslim countries, the concept of "Islamic education" is not very clearly demarcated in the minds of many educated Muslims. These are "educated" by Western standards but they are not steeped in Islamic culture. They do not effectively uphold the ideals of Islam and do not live practically up to them. While the scientific aspect of education is stressed by them, its philosophic side is played down[4]. Hence the need to arrive – if possible – at a precise definition of "Islamic education."

It may not be easy to define "Islamic education." However, several workers in the field have attempted to do just that thing. For instance, Muhib Aldin Abu Salih has defined Islamic education as "the rearing and formation of an ideal. Muslim individual whose life is brought to bear on the Islamic ideal in his different bodily, intellectual and moral sides; the content and methods of his education being closely bound by the ideology of Islam."[5, p. 5]. More shortly Abu Salih defines Islamic education as "the rearing and preparation of the Muslim for his earthly and immortal life"[5, p. 6]. Dr. Saied Ismaiel defines it as "those interrelated ideas and concepts which are systematized in one intellectual scheme itself based on an Islamic ideological and moral framework. Such ideas, intellectual and moral, are ideologically bound and are passed to the Muslim learner through strategies and methods of instruction which cause him in the end to behave in an Islamic way."[5, p. 6]. Abd al Rahman Al-Nahlawi defines "Islamic education" as a group of practical and verbal actions inspired by knowledge of the Qur'an and Sunna and based on them in matters

4. For a discussion of the philosophic side and ethical basis at education see [4].

This state of affairs highlights the importance of arriving at a clearer understanding of the nature and function of modern education in Muslim countries – especially with regard to its orientation or disorientation from Islam as an ideology and a philosophy of life. The question is: can modern education in Muslim countries be offered without an ideological frame? Can the emphasis be laid only on its scientific "component" which is allegedly value-free and as such can be imported freely? Could a transplant of the whole Western educational experiment be made without due rgard to the risk of it not taking up root?

What is "Islamic Education"? Why is it understood as different from "modern education" in Muslim countries? Why is the insistence to stress the fact that it is *"Islamic"* when that is a foregone conclusion – and why should it be offered in separate traditional institutes and be composed only of theoretical religious sciences? Why does the reference to it always carry with it an exclusively religious character, and a connotation of the past, as though it has no continuing value and no function with regard to current issues and mundane affairs? These and other questions bother those who are concerned with the future of formal education in Muslim countries. While current state policies in these countries have tried to link up education with development and modernization, its indigenous core as an indispensable "civilizational determinant" was relatively neglected – a thing which reduced its effect as a tool for stability and medium for change. The ends and the broad aims which the statesmen talked about were not achieved because education had seriously to be used first as an element conductive to cultural cohesion and a means to national determination. That was not achieved.

The truth of the matter is that there are in fact two types of education which are offered simultaneously in Muslim countries – the one secular, recent and modern, founded originally in most cases by Western colonizers, and as such not really bound by the ideology of Islam[1], though comprising appendixed religious sciences, and the other religious in so far as it is comprised mainly of information about the religion of Islam. The first type forms the main stream of the educational system in any one Muslim country and is conspicuously encouraged since more public expenditure is spent on it. The other type forms a minor stream and though of late it received more attention in some Muslim countries[2], it is still not as dominant and quality-wise not as good as the first type. Also it is limited in scope since it is comprised only of theoretical studies and does not cover the exact sciences[3].

Without going into the historical reasons which precipitated such an odd situation, it will be only fair and logical to say the following: like the situation in other cul-

1. The reference here is to the modern schools, founded originally by colonialist European powers who multiplied them until their total number became greater than the number of the traditional ones.
2. Such as Saudi Arabia, Qatar and other Arab Gulf States.
3. A notable exception here is the University of Al-Jami Al-Azhar in Egypt.

J. King Saud Univ., Vol. 1 Educ. Sci. (1,2), pp 3–14 (A.H.1409/1989)

Islamic Education: Towards A Comprehensive View

Ali Khalid Mudawi
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The writer has attempted in this paper to go beyond the present state of cultural disorientation and overemphasis of the importance of the scientific elements in the modern education of the Muslim people to a more balanced appreciation of "Islamic education" as a stabilizing integrating cultural determinant and a useful tool for change and development. In order to achieve this, the concept of "Islamic education" was discussed, and to clarify it further, some criteria for it were suggested by the writer.

Introduction

It would seem odd a non-Muslim who reads about the "education of the Muslim people" to find the word "Islamic" pre-affixed to the term referring to the content of its traditional part, as though it is offered, outside "the world of Islam", to learners whose indigenous culture is not "Islamic". He would be even more surprised not to read the word "liberal" or "western" preceding the usage of the same term "education," when he finds it used to refer to a modern part of it which he considers more or less identical with that of "liberal" or "western" education – with the difference being only in degree and not in kind. His surprise would be complete when he finally knows that the content of "modern" Muslim education, especially that part of it related to the study of the "Humanities" is just a repetition of Western education [1, p.4] and that it is not studied for comparative reasons, but for its intrinsic value and as an end in itself.

While this position, may be "stunning" to an "outsider," it is hardly appreciated by many educated Muslims to whom the "ideal of Islamic life" might not mean much.

The problem, as Mar'i (1982) put it, is that "theories, models, research findings and techniques of application – especially those related to the field of education are not automatically transferable from a modern (Western) to traditional (Islamic) cultures." [2, p. 247].

EDITORIAL

Soon after the inauguration of King Saud University, the first modern University in the Kingdom of Saudi Arabia, in A.H. 1377 (1957), the first University periodical, *The Journal of King Saud University* was also published. It was an annual publication, consisting of the research work of academic members of the University and the teaching assistants plus some of their public lectures delivered on various cultural occasions. It was a modest publication commensurate with a newly established institution.

The second phase in the evolution of the *Journal* started in A.H. 1390 (1970) when the first separate journal, *The Bulletin of the College of Arts,* was issued and followed by the Journals of the Colleges of Science, Administrative Sciences (formerly Commerce), Agriculture, Engineering, and Education. This phase coincided with the establisment of almost all the Colleges of the University. These separate periodicals continued to be issued by their respective colleges until A.H. 1408 (1988).

This issue introduces the third phase, where the separate periodicals are combined in the publication bearing once again the name: *The Journal of King Saud University,* with one Editorial Board and one policy. The volume of the research work and the variety of the specialities made it necessary that they be accommodated in specialized divisions of the *Journal* rather than reflected in the nomenclatures of the Colleges.

Needless to say that the new *Journal* will continue to follow the long established policy of publishing only high quality original research contributions after they have been referred outside the editorial and Division Editorial Boards.

We are hopeful that this new phase in the evolution of our *Journal* will be a genuine contribution to knowledge and that the *Journal* will give an indication of the true state of scholarship and research in Saudi Arabia, guided by the sincere effort of its leadership.

We should not forget to express our gratitude to all members of the previous Editorial Boards for their unfailing efforts and perseverance.

A. H. Al-Dhobaib

J. King Saud Univ., Vol. 1 *Educ. Sci.* (1,2), pp 1–31 Eng., 1–267 Ar. (A.H. 1409/1989)

Contents

English Section

Arabic Section


King Saud University Press 1410 A.H.

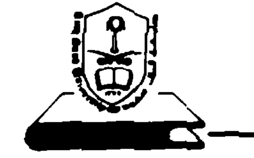
J. King Saud Univ., Vol. 1 *Educ. Sci.* (1,2), pp 1–31 Eng., 1–267 Ar. (A.H.1409/1989)

Journal of King Saud University

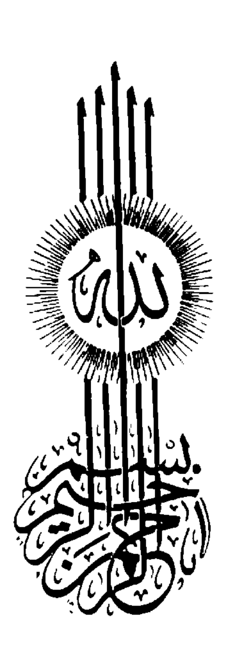
Volume 1

Educational Sciences (1 , 2)

A.H. 1409
(1989)



Published by: **University Libraries, King Saud University**
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books^3 are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 1 *Educ. Sci.* (1,2), pp 1–31 Eng., 1–267 Ar. (A.H.1409/1989)

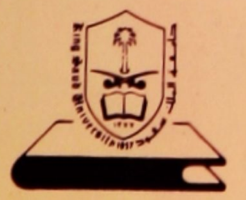


Journal of King Saud University

Volume 1

Educational Sciences (1 , 2)

A.H. 1409 (1989)



King Saud University

University Libraries